



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME
VE SOSYAL BECERİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Saynur BİLGİ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Arzu GÜLBAHÇE

2018

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE SOSYAL BECERİLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Investigation of the Relation of Conflict Resolution and Social Skills to Emotional
Intelligence of High School Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saynur BİLGİ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu GÜLBAHÇE

Erzurum
Temmuz, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Saynur BİLGİ tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Sosyal Becerilerinin Duygusal Zekâ İle İlişkisi” başlıklı çalışması 26/06/ 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin ATEŞ
Erzincan Üniversitesi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu GÜLBAHÇE
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. İsmail SEÇER
Atatürk Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

23 Temmuz 2018



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Sosyal Becerilerinin Duygusal Zekâ İle İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

26/06/2018


Saynur BİLGİ

TEŞEKKÜR

Araştırmam s¼recinde yardımlarını esirgemeyen sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Arzu GÜLBAHÇE'ye, çalışmamın her aşamasında bana değerli bilgileri ile yol gösteren ve uyarlamış olduğu Sosyal Beceri Ölçeğini kullanmama müsaade eden Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a, istatistik analizlerinde yardımlarından dolayı Doç. Dr. İsmail SEÇER'e, çalışmaya katılıp özverili ve sabırlı bir şekilde soruları yanıtlayan öğrencilerimizle birlikte tüm arkadaşlarıma ve her zaman bana destekçi ve yardımcı olan aileme teşekkürü bir borç biliyorum.

Saynur BİLGİ

ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE SOSYAL BECERİLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Saynur BİLGİ

Temmuz 2018, 149 sayfa

Amaç: Bu araştırmada, lise öğrencilerinin duygusal zekâları ile çatışma çözme becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilinin Kağızman ilçesindeki liselerde öğrenim görmekte olan 442 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Duygusal Zekâ Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği, Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çatışma çözme becerisi alt boyutlarından saldırganlık ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu, problem çözme ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Çatışma çözme becerileri toplam puanı ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sosyal becerinin sosyal kural alt boyutu dışında diğer alt boyutlarının duygusal zekâ ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Sosyal beceri toplam puanı ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri ve sosyal becerilerin duygusal zekânın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ancak saldırganlık ve çatışma çözme becerilerinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte yaşın, sınıf düzeyinin ve okul türünün duygusal zekâ üzerinde ayrıca cinsiyetin sadece duyguların farkında olma alt boyutunda anlamlı bir etkisinin olduğu ancak ikamet edilen yerin, anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyinin, algılanan anne baba tutumunun, sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: duygusal zekâ, sosyal beceri, çatışma çözme becerisi.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
INVESTIGATION OF THE RELATION OF CONFLICT RESOLUTION AND
SOCIAL SKILLS TO EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGH SCHOOL
STUDENTS

Saynur BİLGİ

June 2018, 149 pages

Purpose: In this research, the relation between the emotional intelligence, ability of solving problems and social abilities of the high school students is searched.

Method: The research which is done by the method of quantitative search is a descriptive study. The working group of the research consists of quantitative search is a descriptive study. The working group of the research consists of 442 students who study in high schools in Kağızman, Kars. As data collection devices; Emotional Intelligence Scale Social Skills Scale, Defining Solving Conflict Attitudes Scale and Personal Information Form have been used in the research.

Findings: According to the findings in the end of the survey, it is understood that there are a significant and negative relationship between the emotional intelligence and aggressiveness, which is the subdimension of The Skills of Solving Conflict. Also, It is realized that there are a valuable and positive relationship between the emotional intelligence and solving problem. It is found out that there are a positive and meaningful relationship between the total point of skills of solving conflict and the emotional intelligence. It has been found that other sub-dimensions of social skill, besides social rule sub-dimension, are positively related to emotional intelligence.

Results: Also it has been found that there is a positive and significant relationship between social skills total score and emotional intelligence. Problem-solving skills and social skills have been found to be a significant predictor of emotional intelligence. However, it has been found that aggression and conflict resolution skills do not have a significant effect of age, class level and school type on emotional intelligence as well as gender on the sub-dimension of being aware of emotions, however it has been found that there is no significant effect of place of residence, mother education level, father education level, perceived parental attitude, socioeconomic level on the emotional intelligence of the students.

Keywords: emotional intelligence, social ability, ability of solving conflicts.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Varsayımlar	7
Terim ve Tanımları.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve.....	8
Duygusal Zekâ.....	8
Zekâ.....	8
Duygu.....	10
Duygusal zekânın tanımı ve kapsamı.....	11
Duygusal zekânın unsurları.....	13
Duygusal zekâ (EQ)ve bilişsel zekâ (IQ)'nın karşılaştırılması.....	17
Duygusal zekânın ölçülmesi.	20
Duygusal zekâ ölçekleri.	23
Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları.	24
Duygusal zekâ eğitimi.....	26
Duygusal zekânın gelişimini sağlayan etkenler.	28
Duygusal zekâ modelleri.....	31
Sosyal Beceri	42
Sosyal becerinin alt boyutları.....	45

Sosyal becerileri etkileyen unsurlar.....	46
Sosyal beceri modelleri.....	48
Sosyal becerilerin sınıflandırılması.....	49
Çatışma Çözme.....	52
Çatışma türleri.....	52
Çatışmanın nedenleri.....	54
Çatışmaya kuramsal yaklaşımlar.....	56
Araştırma konusuyla ilgili belli başlı araştırmalar	58
Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.....	58
Sosyal beceri ile ilgili araştırmalar.....	73
Çatışma çözme ile ilgili araştırmalar.....	83
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	91
Yöntem	91
Araştırma Yöntemi	91
Evren ve Örneklem.....	91
Veri Toplama Araçları.....	95
Schutte duygusal zekâ değerlendirme ölçeği.....	95
Sosyal beceri ölçeği.....	95
Çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği (ÇÇDBÖ).....	96
Kişisel bilgi formu.....	97
Süreç.....	97
Veri Analizi	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	99
Bulgular	99
Çatışma Çözme, Sosyal Beceri ve Duygusal Zekâ İle İlgili Bulgular	99
Duygusal Zekânın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Bulguları.....	100
Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri ve Sosyal Becerileri İle Duygusal Zekâları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	101
Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	101
Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	102

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları İle Yaşları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	104
Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	105
Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	106
Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının İkamet Ettikleri Yere Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	108
Duygusal Zekâ Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İlişkin Bulgular	108
Duygusal Zekâ Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular	110
Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	111
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	113
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	113
Sonuç ve Tartışma	113
Çatışma çözüme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin tartışılması.	113
Sosyal beceri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin tartışılması.	114
Duygusal zekâ ile cinsiyet alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.	115
Duygusal zekâ ile yaş alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.	116
Duygusal zekâ ile ailenin ekonomik düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.	116
Duygusal zekâ ile anne eğitim düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması. ...	117
Duygusal zekâ ile baba eğitim düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması. ...	118
Duygusal zekâ ile algılanan anne baba tutumu alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.	118
Duygusal zekâ ile ikamet edilen şehir alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması. ...	119
Duygusal zekâ ile sınıf düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.	120
Duygusal zekâ ile okul türü alt değişkeni arasındaki ilişkiye ilişkin tartışılması.	121
Öneriler	121
Uygulayıcılara yönelik öneriler	121
Araştırmacılara yönelik öneriler.	122
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	130

EK-1. Sosyal Beceri Ölçeği	130
EK-2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	131
EK-3. Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği	133
EK-4. Kişisel Bilgi Formu	134
ÖZGEÇMİŞ	135



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. IQ ve EQ'nun Karşılaştırılması.....	19
Tablo 2. Duygusal Zekâ Ölçekleri.....	24
Tablo 3. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli	33
Tablo 4. Duygusal Zekâ Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	34
Tablo 5. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler.....	37
Tablo 6. Bar-On Modelinin Yeniden Gruplandırılmış Biçimi	38
Tablo 7. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları	41
Tablo 8. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	92
Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	92
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	92
Tablo 11. Öğrencilerin İkamet Yerlerine Göre Dağılımı	93
Tablo 12. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	93
Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	94
Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	94
Tablo 15. Öğrencilerin Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre Dağılımı	94
Tablo 16. Korelasyon Analizi Sonucu.....	99
Tablo 17. Duygusal Zekânın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	100
Tablo 18. Duygusal Zekânın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	101
Tablo 19. Cinsiyete İlişkin Bulgular	102
Tablo 20. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular	103
Tablo 21. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	105
Tablo 22. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	105
Tablo 23. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Bulgular	106
Tablo 24. İkamet Edilen Yer Değişkenine İlişkin Bulgular	108
Tablo 25. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular.....	109
Tablo 26. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular	110
Tablo 27. Algılanan Anne Baba Tutumuna İlişkin Bulgular	111
Tablo 28. Algılanan Anne Baba Tutumuna İlişkin Bulgular (Devamı)	112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çatışmanın nedenleri.....	55
------------------------------------	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ÇÇB	: Çatışma Çözme Becerisi
ÇÇBD	: Çatışma Çözme Beceri Düzeyi
ÇÇBÖ	: Çatışma Çözme Beceri Ölçeği
DZ	: Duygusal Zekâ
DZD	: Duygusal Zekâ Düzeyi
DZÖ	: Duygusal Zekâ Ölçeği
İHL	: İmam Hatip Lisesi
KAL	: Kağızman Anadolu Lisesi
MTM	: Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi
SBD	: Sosyal Beceri Düzeyi
SBÖ	: Sosyal Beceri Ölçeği
SPSS	: Statistical Package For The Social Sciences

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

İnsanlar sosyal varlıklar olması sebebiyle doğal olarak topluluk halinde yaşarlar. Bu durum günlük yaşamda diğer insanlarla etkileşime girmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu sebeple karşılıklı ilişki ve iletişim insanlar için önemli unsurların başında gelmektedir. İletişim insan yaşamının önemli bir parçası ise iyi ve sağlıklı bir iletişim kurmak ise olumlu insan ilişkilerinin gereğidir. İyi ve sağlıklı bir iletişim için başkalarının duygularını, düşüncelerini anlayabilmek, kendi duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilmek gerekmektedir. Ancak bazı durumlarda düşünceler, değerler, istek ve gereksinimlerdeki farklılıklar kişiler arasında anlaşmazlıklara sebebiyet verebilmektedir. Bu gibi durumlarda kişiler anlaşmazlık hissetmekte, rahatsızlık duyabilmekte ve çatışmalar yaşanabilmektedir. Yetişkinler arasında çatışma olabileceği gibi birbirinden farklı özelliklere, gereksinimlere ve koşullara sahip öğrencilerin bulunduğu okul ortamında da çatışmalar ortaya çıkabilmekte hatta okul ortamında daha fazla çatışma yaşanabilmektedir.

Bedir (2008)'e göre insanlar değerleri, fikirleri, inançları, ilgileri, kültürleri, sosyal rolleri, ihtiyaçları, beklentileri ve iletişim becerileri yönüyle birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Kişiler arasında bu farklılıklar sebebiyle rekabet, engellenme, değişiklik ve gerilim gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. İşte bu durumlar sonucu meydana gelen uzlaşamama çatışma olarak adlandırılmaktadır.

Çatışma, günlük yaşamda, aile içinde, okul ortamında ya da herhangi bir ortamda yaşanabilmektedir. İnsanlar ya çatışma yaşamamak ya da çatışmayla baş edebilmek için saldırganlık, görmezden gelme, kaçma davranışı ve problem çözme davranışı gösterebilmektedirler. Öğrenciler ise karşı karşıya kaldıkları çatışmaya çözüm bulabilmek için bazı becerilere sahip olmamaları sebebiyle herhangi bir çatışma durumunda saldırgan davranışlar göstermekte, sınıf ve okul ortamında kişilerarası çatışmalar ve anlaşmazlıklar sıkça yaşanabilmektedir. Kendi içlerinde ya da başkalarıyla yaşadıkları çatışmayı azaltmak için öğrencilerin hem özsayıgılarını arttırmak hem de çatışma çözme becerilerini kazanmalarını sağlamak faydalı olabilmektedir.

Öner (2004)'e göre çatışma çözme süreci için sekiz aşama gereklidir. İlk aşama "olumlu ve etkili bir ortam" oluşmasıdır. Olumlu ve etkili bir ortamda kişi olumlu tutum içinde olmalı, konuşmak için iyi bir yer bulunmalı (çatışmaya düşen kişilerin yalnız

kalacağı bir yer), iki tarafın da istediği zaman konuşulmalı, dinlemeye hazır olunmalı, kişi ne söyleyeceğini düşünmeli, bağırmmamalı, yumuşak olmalı, karşıdaki kişiyi incitilmemeli, duygular açık bir şekilde belirtilmelidir. İkinci aşama, algıların netleştirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada tarafların her ikisi de sorunun tam olarak ne olduğunu iyi anlamalıdır. Taraflar sorunla ilgili duygularını, düşüncelerini dile getirirler ve bunları yaparken birbirlerini etkili bir biçimde dinlerler. Üçüncü aşama, kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma aşamasıdır. Çatışma yaşayan kişilerin, korkuları, istekleri, amaçları, düşünceleri vardır ve bunların belirlenmesi gerekir. Üçüncü aşamada taraflar birbirlerinin gereksinimini anlamalıdır. Dördüncü aşama, olumlu enerjinin paylaşılması aşamasıdır. Gülümseyerek, olumlu birtutum ve tavır içinde olmak için çaba gösterilmesi gereken aşamadır. Beşinci aşama, önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte neler olduğunun anlaşılmasına özen gösterilen aşamadır. Bu aşamada şimdi yaşanana odaklanma söz konusudur. Gelecekle ilgili çözüm üretilmeye çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra geçmişte ne gibi hatalar yapıldığının farkında olunmalı ve geçmişte yapılan hatalar tekrarlanmamalıdır. Altıncı aşama, seçenekler geliştirmedir. İki tarafın da ihtiyaçlarına uygun çözümlerin düşünüldüğü aşamadır. İki tarafında ihtiyaçlarını karşılamayan seçenekler üzerinde ısrarcı olunmamalıdır. Özgürce ve olabildiğince fazla seçenek oluşturmaya çalışılmalıdır. Yedinci aşama, uygulanabilir olan seçeneklerin belirlenmesidir. Sonunda seçenekler arasından her iki tarafın da kabul edeceği seçenek seçilmelidir. Son adım, her iki tarafın da doyum sağlayacağı adil anlaşmalar yapılmasıdır. Tüm bu olumlu ve yapıcı aşamalar uygulandığı takdirde kişilerin yaşadıkları çatışmayı etkili bir şekilde çözüme ulaştırabilmektedir.

Öner (2004)'in çatışma çözme aşamalarını dikkate alan bir kişi en baştakendini tanıması, duygularını doğru ifade edebilmesi ve daha sonra da çevresindeki diğer insanların duygularını anlayabilmesi yani empati yapabilmesi gerekmektedir. Kendini tanıma ve empati yapabilme duygusal zekanın en önemli özelliklerindedir.

Cobb ve Mayer (2000), duygusal zekâyı iki önemli unsur üzerinde önemli bir etkiye olarak tanımlamıştır. Birincisi kişinin kendini yönetmesi, ikincisi başkalarıyla etkin bir biçimde ilişki kurabilmesidir.

Duygusal zekâ gelişimindeki aksaklıklar kişisel arası ilişkideki sorunlara sebebiyet vermektedir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler, duygusal zekâsı gelişmemiş bireylere göre duygularını daha iyi tanıma ve duygularını daha etkili kullanabilme becerisine sahiptirler. Duygularını tanıyan ve duygularını istediği şekilde kullanabilen bir birey duygularının kontrolünü daha kolay sağlayabilmektedir. Kendi duygularını kontrol kişiye kendi hayatını

kontrol edebilme imkânı sağlar. Bu sebeple öğrencilerde duygusal zekânın geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yeşilyaprak (2001)'a göre duygusal zekâ her yaş grubundaki bireyler için ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle akademik başarı üzerinde büyük etkiye sahiptir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler bilişsel zekâ kapasitelerini daha iyi kullanabilirler. Ayrıca şu da unutulmamalıdır; duygusal zekâ eğitimle geliştirilebiliyor. Bu sebeple her eğitim kademesi için duygusal zekâ dikkate alınmalı ve geliştirilmelidir.

Duygusal zekâ içinde bulunan sosyal ilişkiler becerisi, bir yandan yakınlık içeren ilişkilerkurmayı, bu ilişkileri devam ettirmeyi sağlarken bir yandan da bireye akranları tarafından kabul görmeyi ve çevreye uyumuna katkı sağlar. Başkalarıyla ilişki kurma zorunluluğu insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak nasıl bir ilişki kurulacağından kişinin kendisi sorumludur. Kişi nasıl ilişki kuracağını belirler ve kurduğu ilişki kabul görmesini ya da çatışma yaşamasına sebep olur. Aslında çatışmanın yaşanabilmesi mümkündür yani normal bir durumdur ve çatışmanın varlığı kişiyi olumlu ya da olumsuz etkilemez ancak çatışmayı çözmek için tercih edilen yöntem, kişinin kazanmasına veya kaybetmesine sebep olur(Yavuzer, Karataş & Gündoğdu, 2013).

Çatışmayı çözmek için tercih edilen yol kişiyi tanımak için önemli bir etkidir. Eğer tercih edilen yol yapıcı ise sonucu olumlu bir şekilde etkilediği gibi kişinin sosyal gelişiminin de sağlıklı sürmesini sağlar (Gillespie & Chick 2001). Yani duygusal zekâ içinde bulunan sosyal ilişkiler becerisi bireylerin çatışma yaşamasını engellemekte ayrıca yaşadıkları çatışmaya etkili ve yapıcı çözüm yolları üretmesini sağlayabilmektedir.

Süt (2014)'e göre bireyin kendisinin ve çevresinde etkileşime girdiği bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlaması ayrıca buna uygun davranışlar sergilemesine sosyal beceri denir. Sosyal becerilere sahip bir birey, toplumsal yaşamda gerekli olan becerilere sahiptir: Bunlar, toplum içerisinde yaşamının gerektirdiği normlara uyabilmek, sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmek, kişilerarası ilişkilerde başarılı olmaktır. Tüm bu birbiri ile içi içe ve bağlantılı olan beceriler kaliteli bir yaşam ve ruh sağlığı için insani bir gereksinimdir. Özellikle karmaşık duyguların yaşandığı kimlik oluşumunun gerçekleştiği, içsel ve dışsal uyumun zorlaştığı dönem; ergenlik döneminde daha fazla ihtiyaç haline gelmektedir. Bütün bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisini incelemektir. Lise öğrencilerinde çatışma çözme ve sosyal becerilerin duygusal zekâ ile ilişkisi olduğu tespit edildiğinde bireylerin aralarındaki çatışmaları çözmek, toplumda içerisinde ve sosyal çevresinde daha iyi ilişkiler kurabilmeleri için duygusal zekâ, çatışma çözme ve sosyal becerileri geliştirebilmeleri üzerinde çaba göstermelerine fayda sağlayabilecek ayrıca çatışma çözme becerisi, sosyal beceri ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin duygusal zekâlarının bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla aşağıdaki sorular da araştırma kapsamına alınmıştır.

1. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları ile sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları ile çatışma çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?
3. Duygusal zekâ sosyal beceriyi yordamakta mıdır?
4. Duygusal zekâ çatışma çözme becerisini yordamakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları cinsiyetlerine göre değişiklik göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları aile ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları annesinin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Lise öğrencilerinin duygusal zekâları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre duygusal zekâları farklılaşmakta mıdır?
11. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre duygusal zekâları farklılaşmakta mıdır?
12. Lise öğrencilerinin okul türüne göre duygusal zekâları farklılaşmakta mıdır?
13. Lise öğrencilerinin büyüdüğü yerleşim birimine göre duygusal zekâları farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim çağındaki bireylerin yaşadığı ergenlik döneminin en önemli özelliklerinin başında kimlik arayışı, duygusal dalgalanmalar, bedensel değişimlere uyum sağlamaya

çalışma gelir. Bu zorlu dönemde buluş çağındaki gençler manevi desteğe gereksinim duymaktadır. Ergenlik dönemindeki çocuklar hem bu dönemin buhranlarıyla karşı karşıya kalırken hem de lise dönemine başlamış olması yeni insanlar ve yeni bir çevreye girmesi sebebiyle büyük bir stres baskısı altındadırlar. Öğrencilere üst üste yaşadıkları bu sıkıntılarla kolayca baş edebilmeleri için duygusal zekâlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için bu yaşlardaki bireylere ‘Duygusal Zekâ Eğitimi’ verilmesi ve ergenlik dönemini yaşayan çocukların duygusal zekâ kapasitelerinin bilinmesi çok önemlidir (Tufan, 2011). Çünkü öğrenciler okula sosyal becerilere, duygularını tanıma ve kontrol etme gibi becerileri kazanmamış olarak başlarlar. Bu tür becerileri eksik olan öğrenciler topluma uyum sağlamakta güçlük çekebilmektedirler. Ayrıca bu durum sınıf, okul ve gelecek yaşantısı içinde tehdit oluşturabilmektedir.

Öğrencilerin başarılı olup olmasını sadece ders başarıları ve zekâları belirlememektedir. Bugünkü ve gelecekteki yaşamlarında daha mutlu bireyler olabilmeleri için gençlerin çevreleriyle uyumlu ve kendi sorunlarını çözebilecek duygusal ve sosyal becerileri kazanmaları çok önemlidir. Duygusal ve sosyal becerileri kazanamayan öğrencilerin bulunduğu okul ortamında disiplin sorunlarının yaşanmasına, aile ile problemlerin artmasına, intihar vakalarına, zararlı madde kullanımına ve akademik başarısızlığa çok sık rastlanabilmektedir. Ayrıca çocukların sosyal etkileşimde olduğu her ortamda bireyler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların olması doğal ve kaçınılmaz olabilmektedir. Bu sebeple çocukların bilişsel (sorunlarla baş edebilmesi, karara varabilmesi, seçim yapabilmesi, değerlendirebilme, kendini kontrol edebilme, özdenetim, vb.) ve duygusal (sevebilme, kendini ifade etme, öfke kontrolü, vb.) becerilerini kazanmaları gerekmekte özellikle ortaöğretim sürecinde daha belirgin bir biçimde bir eksiklik olarak kendini gösterebilmektedir. Daha sağlıklı, daha mutlu, daha üretken bir birey yetişebilmesi için çocuklarda duygusal zekânın geliştirilmesi çok önemlidir. Duygusal zekâ, yetenekler ve zihinsel beceriler üzerinde etkili olması sebebiyle duygusal zekâsı gelişmiş çocukların sosyal ve akademik olarak daha çok gelişmeleri mümkündür.

Araştırma, lise dönemindeki öğrencilerin başarılı sosyal ilişkilere sahip olabilmesi için gerekli olan sosyal beceriyi ve kendini, duygularını tanımayı sağlayan duygusal zekâyı konu edinmesi, gerekliliğini vurgulaması açısından önemlidir.

Okullarda öğrencilerin daha çok ders başarısına önem verilmesi ve ders başarısının da zekânın göstergesi olarak kabul edilmesi; çevresiyle iyi ilişki kurmasını sağlayan ve günlük yaşamlarında daha az problem yaşamasını sağlayan duygusal zekâ ve sosyal beceri ikinci plana atılmaktadır. Bu sebebiyle okullarda disiplin sorunları artmakta, madde kullanımı,

sapkın ilişkiler, akademik başarısızlık yüzünden okuldan ayrılmalar sık sık yaşanabilmektedir. Ders başarısı yüksek zeki bir öğrenci hem sayısal hem sözel derslerde başarı sağlamakta ancak iş ve sosyal hayatında başarısız olabilmektedir(Yurdakavuştu, 2012).

Sosyal becerilere sahip çocuklar kişiler arası ilişkilerinde ve akademik çalışmalarda daha başarılı olabilmekte duygusal-davranışsal alanlarda ve iş yaşamında daha az problem yaşayabilmektedirler. Bu sebeple çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi büyük öneme sahiptir.

Yeşilyaprak (2007)'a göre; Duygusal zekâ ile yapılan çalışmalar neticesinde duygusal zekâ ile eğitim arasında ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre;

- Duygusal zekâ becerileri eğitimle geliştirilebilir ve sağlamlaştırılabilir.
- Her eğitim kademesinde ve her yaş için duygusal zekâ gelişimi büyük önem taşımaktadır.
- Çeşitli alanlarda edinilen öğrenme, öğrencinin duygularının etkisindedir.
- Duygusal zekâ ile akademik başarı birbiri ile ilişkilidir ve duygusal zekâ akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu nedenle akademik başarının daha çok ve daha etkili kullanılması duygusal zekânın da gelişmiş olmasını gerektirir.
- Duygusal zekâ ne kadar gelişmişse akademik başarıda o oranda yükselir.
- Her öğrenci farklı olmak üzere duygusal zekâ kapasitesine sahiptir.
- Öğretmenler, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olabileceğinin bilincinde olmalı ve her bir öğrenciye eşit derece de önem vermelidirler.
- Öğretmenler, öğrencilerde duygusal zekâyı geliştirmeyi hedeflemelilerdir. Bu yüzden öğretim programlarını uygularken programın her aşamasında duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik etkinliklere önem verilmelidir
- Öğretmen, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalı ve onların duygu, düşünce, sorunları ve gereksinimlerini anlamaya çalışmalıdır.
- Öğrenmeyi daha zevkli hale getirilmesi için ders etkinliklerine duygusal zekânın dâhil edilmesi faydalı olur.
- Öğrencilerde duygusal zekânın geliştirilmesi ve çalışmalarda duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik etkinliklerin dâhil edilmesi okul disiplinine, sosyal ve psikolojik sorunların çözümüne katkı sağlar.
- Öğrencilerin cinsiyet farkı dikkate alınmalıdır duygusal zekâyı geliştirme adına yapılan çalışmalarda.
- Duygusal zekânın geliştirilmesi için rehberlik uzmanları yöneticilere, öğretmenlere rehberlik ve müşavirlik hizmeti vermesi önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim senesinde Kars İli Kağızman İlçesi'nde bulunan Kağızman Meslek Lisesi, Kağızman İmam Hatip Lisesi ve Kağızman Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada değişkenlere ilişkin bulgular kullanılan “Sosyal Beceri Ölçeği ” “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği” ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine göre psikolojik değişkenlere yer verilmiştir.
4. Araştırma, Kişisel Bilgi Formu sonucunda ulaşılan bilgilerle sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Bu araştırmada, çalışmaya katılmış olan lise öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nu gerçek yaşantılarını yansıtacak şekilde ölçekleri içtenlikle ve tarafsızca cevap verdikleri kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya alınan öğrencilerin veri toplama araçlarına var olan durumlarını ortaya koyacak şekilde yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan Kars ilinin Kağızman ilçesindeki liselerde öğrenim gören belirli sayıda araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin araştırma evrenini temsil edecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

Terim ve Tanımları

Çatışma: “Çatışma, bir ya da daha fazla kişi arasında ihtiyaçları, istekleri ve dürtüleri vb. uyuşmadığı zaman anlaşamaması sonucu meydana gelir.” (Gündoğdu, 2009).

Çatışma Çözme: Anlaşmazlıkları olan tarafların, daha uzlaşmacı daha kabul gören bir sonuca varmak için birlikte yürüttükleri bir çalışma sürecidir (Bedir, 2008).

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler, bireyin başta kendi olmak üzere diğer kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlayıp daha empatik davranabilmesidir (Açıkgöz, 2013).

Duygusal Zekâ: Kişinin hem kendi duygularını anlayabilmesi ve kontrol edebilmesi hem de ilişkilerindeki duyguları anlayıp kontrol edebilmesidir (Yerli, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, iki önemli kavramdan oluşur. Bunlar: duygu ve zekâdır. Duygu ve zekâ, duygusal zekânın daha iyi değerlendirilebilmesi için anlaşılması gereken iki temel kavramdır.

Zekâ.

Psikoloji alanında çalışma yapmış birçok uzman zekâ ile ilgili veya zekâyı oluşturan kavramlarla ilgili pek çok tanım yapmışlardır. Zekâ için yapılan bu tanımlar hem uzmanların buldukları dönemin sosyal ve kültüründen; hem de beyin ve beynin işlevi konusunda yapılan bilimsel çalışmaların etkisinde kalınarak oluşturulmuştur. Örneğin: 1921 ve 1986 yıllarında zekâ için yapılan tanımlar dönemin izlerini taşır (Çakar & Arbak, 2004). 1921 yılında yapılan çalışmalarda akademisyenlere göre zekâ; karar verme ve problem çözme ile çevreye uyum ve öğrenebilme yeteneklerinden oluşur. 1986 yılındaki çalışmalarda ise zekâyı oluşturan yetenekler kültürün değer verdiği yetenekler ve yönetici süreçler olarak sıralanmaktadır. Buna göre zekâ tanımını oluşturan üst düzey beceriler zaman içerisinde farklılık göstermektedir.

Kültür de zekâ üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Örneğin Çin kültüründe kişinin kendini tanıması zekânın temel bir özelliği; Batı kültüründe; hız zekânın temel bir özelliği kabul edilir. Beyin ve beynin nasıl işlediği konusunda yapılan çalışmalar ise zekânın entegre bir kavram olduğu yani birçok beceri ve yeteneğin birleşiminden oluşup fiziksel süreçlerin ve duyguların etkisi altındadır. Örneğin; Zihin, bir canlının ruhsal süreç ve etkinliklerinin bütünüdür. Yani zekâ etkinliklerinin meydana geldiği yer olup duygu ve düşüncelerin dışındadır. Ancak Damasio (1999), zihni duygularında etkili olduğu pek çok farklı parçalardan oluşan etkinliklerin birleştiği sistem olarak tanımlamıştır. Ancak zekâ için yapılmış en etkili tanım Wechsler'in tanımıdır. Wechsler (1981) zekânın düşünme, anlayabilme ve problemlerin üstesinden etkin bir şekilde gelebilme becerisi olduğunu öne sürmüştür (Çakar & Arbak, 2004).

Zekâ çeşitleri.

Birçok zekâ çeşiti vardır. Aşağıda sekiz başlık altında zekâ çeşitleri sıralanmıştır (Maboçoğlu, 2006);

Sözel zekâ.

Sözel zekâ, kelimelerin yerinde ve etkili bir şekilde birleştirilip dilin etkin kullanılabilmesidir. Sözel diğer bir deyişle dilsel zekâsı gelişmiş kişiler, daha iyi konuşmakta, daha etkili duymakta ve sözcükleri etkili kullanabilmektedir.

Mantıksal zekâ.

Mantıksal diğer bir adı ile matematiksel zekâ, bilgiler arasında bağlantı kurabilme, matematiksel düşünebilme ve hesap yapabilme, eleştiricilik, sonuç odaklı, problem çözme yeteneği ve fikir üretebilmedir. Mantıksal zekâsı gelişmiş kişiler soyut işlemlerde oldukça gelişmiş olup daha çok kendisi gibi matematiksel zekâsı gelişmiş kişiler ile çalışmaktan hoşlanırlar. Dama, satranç vb. strateji oyunlarında bir sonraki hamleyi tahmin edebilme ve sebep-sonuç ilişkisini iyi kurabilme becerisi gerektirdiği için matematiksel zekâsı gelişmiş kişiler bu tür oyunlarda daha başarılıdır.

Görsel zekâ.

Görsel diğer bir adı ile uzamsal zekâ, konumları ve şekilleri zihinde canlandırabilme becerisidir. Görsel zekâ; biçimleri, renkleri ve dokuları sanatsal formlara çevirebilmeyi, fikir yürütebilmeyi, çevreyi anlayabilmeyi, zihin penceresinden bakabilmeyi ifade edebilmektedir. Görsel zekâsı gelişmiş kişiler ressam, mimar, rehber, izci ve avcılık mesleklerinde daha başarılı olurlar.

Ritmik zekâ.

Müziksel veya diğer ifade ile ritmik zekâ, müzikal düşünebilme, ritimleri etkili kullanabilme, ritime ve ritimsel içeriklere duyarlı olma ve etkili kullanabilme, farklı ritimleri algılama ve yenilerini üretebilme becerisidir. Müziksel veya diğer ifadesi ile ritmik zekâsı gelişmiş kişiler melodi, akustik düzen, ritim ve benzeriselerle oldukça duyarlıdırlar.

Kinestetik zekâ.

Bedensel veya diğer bir adı olan kinestetik zekâ, jest ve mimikleri etkili kullanabilme, zihin ve beden bütünlüğünü sayılabilmelidir. Kinestetik zekâsı güçlü kişiler jest ve mimiklerini, hareketlerini problem çözmede ve etkili performans göstermede etkili

kullanabilmektedirler. Bedensel zekâsı gelişmiş kişiler dans, bale, tiyatro ve spor alanlarında oldukça başarılıdırlar.

Natüralist zekâ.

Natüralist zekâ, çevreyi anlayabilmedir. Natüralist zekâsı güçlü olan kişiler çevreyle ve doğayla içiçedirler. Natüralist zekâsı güçlü olan kişiler ekolojiye, canlılara, doğal düzene ve bitkilere ilgi duymaktadırlar.

İçsel zekâ.

İçsel zekâ, bireyin kendini anlaması, tanınması, ihtiyaçlarını bilmesi ve öz farkındalığının olmasıdır. İçsel zekâsı gelişmiş kişiler kendini bilen ve denetleyebilen, bireysel kabiliyetini ve kabiliyet düzeylerini bilen öz saygısı gelişmiş disiplinli kişilerdir.

Sosyal zekâ.

Sosyal zekâ çevrenin tutum, fikir ve onların duygularını anlayabilme, ifade etme, kurgulama ve aktarma olup ayrıca işbirliği halinde güçlü ve ikna etme becerisi yüksek iletişim kurmaktır. Sosyal zekânın diğer bir adı da bireylerarası zekâdır. Bu yüzden kısaca ve genel olarak insanları anlama becerisidir denilebilir. Sosyal zekâsı gelişmiş olan kişiler, karakterleri anlama ve fikir yürütme, üretme konularında oldukça becerikli ayrıca paylaşımına açık ve işbirliğine yatkın kişilerdir.

Duygu.

Duygu kavramı tıpkı zekâ kavramı gibi psikoloji alanı içerisinde pek çok farklı tanıma sahiptir. Örneğin: Feldman (1996) 'Duygu, hem fizyolojik hem de bilişsel tabanlıdır. Mutluluk, umutsuzluk ve hüzün hisler ve davranışlar üzerinde etkili olan faktörlerdir.' şeklinde tanımlamıştır. Scherer'e göre ise duygu için en önemli üç temel fonksiyon söz konusudur;

1. Bireyi harekete geçmesini sağlamak,
2. Sonraki davranışları oluşturmak,
3. Sosyal ilişkiler üzerinde düzenlenme yapmak,

Ashforth ve Humphrey (1995)'e göre duygular sosyal ve temel olmak üzere ikiye ayrılır. Ayrıca Ashforth ve Humphrey (1995) duyguların öznel olduğunu ifade etmektedir.

Mayer ve Salovey (1990) duygu için yapılmış tanımları entegre ederek duyguyu şöyle tanımlamışlardır: Duygu motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik, bilişsel ve fizyolojik

sistemleri içeren uyum sağlayıcı tepkilerdir. Bu tepkiler psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki ederler.

Duygu kavramı içerisinde ruh durumu ve hisleride barındırır. Birine veya herhangi bir şeye yöneltilen hisler duyguyu (emotion) tanım olarak karşılarken ruh hali (mood) ise yoğunluğu duyguya göre daha azdır ve doğrudan bir uyarıcıya sahip değildir. Ruh halini ve hisleri ayrı ayrı ele alıp bunların birbiri ile etkileşimini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak teorik olarak duygu ayrı his ve ruh hali ayrı ele alınır (Çakar & Arbak, 2004).

Duygusal zekânın tanımı ve kapsamı.

1995 yılında yayınlanan ve en çok satan ‘Duygusal Zekâ’ adlı kitapla Psikolog Daniel Goleman sayesinde duygusal zekâ kavramı popüler hale gelmiştir (Staff, 2001). Daniel Goleman (1995) kitabında duygusal zekâyı; kararlı olma, kendi ve başkalarının duygularını anlamayı, kendi duygularını kontrol etmeyi sağlayan yaşam becerisi olarak tanımlamaktadır.

İlk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından adının duyulması sağlanan duygusal zekâ kavramı, “bireyin kendi ve başkalarının hisleri, duygularını anlama, izleme, ayırım yapma ve duygularıyla düşünce ve davranışlarında kullanma becerisini izleyen sosyal zekânın alt kümesi olarak tanımlanmıştır.’ Ayrıca Salovey ve Mayer duygusal zeka kavramını kişilerarası problem çözme, bağımsızlık, empati, duyguları ifade etme ve beğenilme gibi duygusal özellikleri belirlemek için de kullanmışlardır (Tufan, 2011).

Multifactor Emotional Intelligence Test- Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Testi (MEIS) 1998 yılında Salovey ve Mayer Caruso tarafından oluşturulmuştur. Amaç duygusal becerilerin öğrenme ve tecrübeyle geliştirilebilmesi ve değerlendirilmesidir.2001 yılında Multifactor Emotional Intelligence Test- Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Testi (MEIS)’nin geliştirilerek güvenilirliği artırılmış Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test- Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) oluşturulmuştur. Geliştirilmiş bu test duyguların anlaşılması ve yönetilmesiyle birlikte bireylerarası problemleri çözebilme, yüz ifadelerini okuyabilme ve duyguların dinamiğini anlayabilme becerilerini içermekte ve bu becerilerin ölçülmesini sağlamaktadır (Doğan & Demiral, 2007). Ayrıca bilim adamı Davies (2004)’te duygusal zekâ için önemli çalışmalar yapmıştır. Davies, geniş çaplı çalışmalar sonucunda duygusal zekâ için dört boyutlu bir tanım oluşturmuştur. Bu tanıma göre duygusal zekâ hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlama, fark etme, düzenleme ve ifade etme ve duyguların performansını geliştirmek için kullanmaktır (Yüksel, 2006).

Duygusal zekâ, bireyin duygularını doğru zamanda oluşturma, denetim altında tutabilme, yaşatabilme ve bireylerle sağlıklı duygusal iletişim kurabilme yeteneğidir. Martinez ise

duygusal zekâyı; kişinin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi, şeklinde tanımlamıştır (Yüksel, 2006).

İnsanlar çoğu zaman duygusal zekâ ile sezgisel zekâyı birbirine karıştırmışlardır. Sezgisel zekâ genellikle telepati, altıncı his ve önsezi gibi isimlerle adlandırılır. Sezgisel zekâ bilinçli bir düşüncenin ürünü değildir, bireye “içime doğdu, bu iş olacak” dedirten şey olup zihinde kendiliğinden beliren birer ani 'bilme' işidir. Sezgisel zekâ düşünce kurallarından bağımsız olduğu için biliştemantik, bilimsellikve rasyonellik aranması mantıklı olmaz.

Duygusal zekâ, duygusal empati yapabilmeyi, duyguları kontrol edebilmeyi, bireylerin duyguları arasında ince farkları görüp dikkate almayı, kendi güdülerini ve başkalarının güdülerini tanıyıp doğru değerlendirebilmeyi değişen hayat şartlarına bağlı olarak kişilerin davranış ve duygularına yerinde ve uygunkarşılıklar verebilmeyi gerektirmektedir (Poskey, 2006). Bu kavramın adı dokunaklı etkililik yani derinden ekileyebilmedir. İsteklerin, duyguların ve aklın birlikte kullanılmasıyla derinden etkileme gerçekleşir (Latour & Hosmer, 2002).

Duygusal zekâ denen kavram kişinin hayattaki başarısını büyük ölçüde etkileyen becerilerdir. Burada ‘Başarı’ sözü ile kastedilen sadece zenginlik, kariyer ve statü değildir. Bireyin ruhsal olarak sağlıklı olması, kendini iyi hissetmesi, yaşamdan keyif alması, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, kaliteli bir yaşama sahip olmasıdır (Doğan, 2005).

Duygusal zekâ için en önemli tanıma sahip olan Daniel Goleman’a göre duygusal zekâ, “...bireyin ruh halini düzenleyebilmesi, kendini harekete geçirebilmesi, empati yapabilme, umut besleme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, yaşadığı sıkıntıların mantıklı düşünmesini engellemesine izin vermeme, her tür engele rağmen yoluna devam etmektir.” (Goleman, 2014).

Bireylerin yaşamlarında karşılaştığı olaylara verdikleri tepkilerde, başarılarında, başarısızlıklarında ve sıkıntılarla baş edebilme sürecinde etkili olan tek etken bilişsel zekâ değildir. Yani duygularında etkisi görmezden gelinmemesi gerekir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bireyin hayat başarısını sağlamada tek etkenin bilişsel zekâ olmadığı görülmüştür. Ancak geçmişten bu güne birçok insan iş hayatında, eğitim hayatında ve sosyal hayatında hep başarılı olmayı istemiştir. Bireyin yaşamında yarar sağlayan olguları elde etmek için başarılı olma yolunda çaba sarf etmişlerdir. Ve başarı denince de ilk akla gelen akademik başarıdır. Bu durum kendini daha çok eğitim kurumlarında gösterir. Yani okullarda akademik başarı daha ön plandadır.

Akademik başarı son zamanlarda artık bir kişinin yaşamdaki başarısını belirleyen tek ölçüt olmaktan çıkmıştır. Duygusal zekâyâ göre bir kişi mesleğinde akademik başarıyı yakalamış olabilir ancak bu kişinin ayrıca iyi bir eş, iyi bir arkadaş, iyi bir dost, iyi bir baba veya iyi bir yönetici olabileceği anlamına gelmez. Örneğin: Goleman hayatta çok zeki olduğunu düşündüğümüz biri için ayrıca yaptığı hatalar yüzündende bu kadar zeki olmasına rağmen nasıl bu kadar kötü davranabileceğini düşünebileceğimizi ifade eder. Ve şöyle bir yanıt verir: Akademik başarı ve akademik zekâ duygusal yaşamdan farklıdır. Çevremizdeki zeki olduğunu düşündüğümüz birçok kişinin iradesinin zayıf, dürtülerine söz geçiremeyen insanlar olduğu görülüyor; o halde IQ'su yüksek kişiler ayrıca sorunlu ve mutsuz bir yaşama sahip olabilir, hayatını iyi yönetemeyebilirler.

Ruh sağlığının en önemli temel taşlarından biri bireyin daha uyumlu daha keyifli bir yaşam sürebilmesi için toplumsal ve bireysel yaşam için gerekli birtakım sosyal becerileri kazanması ve bu becerileri davranışlarına yansıtabilmesi gerekir. Örneğin bir bireyin olumsuz tepkileri önleyebilecek ve başkalarından olumlu tepkiler almalarına yol açacak becerilere sahip olması çok önemlidir. Her birey çevresinde etkileşime girdiği insanlardan kabul görme ve onaylanabilecek davranışların kendisinde olmasını ister. Sosyal beceriler diye adlandırılan bu beceriler için ortak bir anlayış geliştirilmemiştir (Açıkgöz, 2013).

Duygusal zekânın unsurları.

Öz bilinç.

Duygusal zekânın temelini oluşturan öz bilinç; bireyin olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında olması, duygu oluşumunu yakalayabilmesi, duygularının ve ihtiyaçlarının farkında olmasıdır. Ayrıca öz bilinç bireyin duygusal durumunu ve o duygusal durumunu yaşarkenki düşündüklerinin ve hissettiklerinin bilincinde olmasıdır. Bir bireyin sosyal hayatta başarı sağlayabilmesinin en kıymetli koşulu kendini tanımasıdır. Kişinin çok fazla eleştirel ve hayalperest olmaması, kendine ve çevresine karşı dürüst olması öz bilincin yüksek olduğunun göstergesidir. Öz bilinci yüksek bireylerin özellikleri arasında davranışlarını denetleyebilme, kendini gözlemleyebilme, kendini kendi hayatının merkezine koyabilme, davranışlarını etkileyen unsurların farkında olmayı ve gelişim için neler gerektiğini bilmek gelir. Öz bilinci yüksek kişiler tecrübelerinden ders çıkarabilir, kendisi için nelerin önemli olduğunu bilebilir, çevresindeki insanlarla iyi ilişki kurabilir ve insanların ne istediğini bilebilirler (Goleman, 2000). Ayrıca öz bilinçli bireyler genel olarak dürtüleriyle hareket etmek yerine olayları düşüncelerin süzgecinden geçirmeleri olaylar hakkında düşünerek kendi kendini muhakeme etmelerini sağlamaktadır (Goleman, 2001).

Sağlıklı kişiliğe sahip bireyler duygularının farkındadır ve duygularına uygun davranışlar gösterirler (Çelenk, 2015). Buna göre ruh durumunun farkında olma, duygusal durumunu değerlendirebilme, çevresindeki bireylerle etkileşimlerinde ruh halini etkin kullanabilme ve uygun olarak modunu ayarlayabilmeye duygusal bilinç denir. Tüm bu özellikler ayrıca bireyde özgüvenin varlığını da kanıtlar niteliktedir.

Kişinin kendi olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olup değer ve yeteneklerini kabul etmesine özgüven denir. Bir insanın özgüveninin yüksek olduğunu kendinden emin tavırlarından, belirsiz durumlarda aldığı etkili ve uygun kararlarından ve kararlı olmasından anlayabiliriz. Özgüveni düşük bireyler ise kendinden emin olmayan davranışlara sahip olmakla birlikte, güçlülere karşı çabuk vazgeçme, yetersizlik ve güçsüzlük hissi taşımaktadırlar. Kendinden emin olmakla kendini gösteren özgüven ile küstahlığın karıştırılmaması gerekir. Kişinin kendinden eminliği ve kendine güveni gerçekte örtüştüğü zaman, kendini doğru değerlendirdiği zaman özgüven olur aksi takdirde küstahlıktır (Goleman, 2000). Birey güçlü ve zayıf yönlerinin, eksiklerinin farkında olarak ve eksiklerini sürekli geliştirmeye çalışarak, geçmişinden ders çıkararak, kendine karşı hoşgörülü bakış açısına sahip olarak kendini doğru değerlendirmiş olur (Çelenk, 2015).

Öz bilinç diğer adıyla kendini tanıma duygusal zekânın en temel taşlarından biridir. Duygusal zekâ da aynı öz bilinç gibi en başta kendi duygularının farkında olabilmeyi nerde nasıl davranacağını ve nasıl tepki verebileceğini bilmeyi ve başkalarının hissettiklerini anlamdırabilmeyi gerektirir. Birey kendi duygularının farkındaysa nerede nasıl tepki vereceğini ve davranacağını duygularını olumlu şekilde nasıl kullanacağını iyi bilir. Kısacası duygusal zekânın gelişiminde büyük yer tutan öz bilinç kişilerde yüksek olduğu durumlarda birey daha bilinçli hareket etmektedir.

Öz yönetim.

Aristo döneminden bu yana bireylerin kendini tanıma, kendine yön verebilme ve kendini kontrol edebilme yeteneği gelişerek gelmektedir. Aristoya göre zekâ için en önemli unsurlardan bir tanesi kişinin kendini bilmesi ve kontrol etmesidir (Çelenk, 2015).

Öz yönetim diğer adıyla kendini yönetme öz bilinçle bağlantılıdır ve öz bilinçten doğar. Yani kişi hislerini yönetmek istiyorsa ilk önce hislerinin farkında olması gerekir. Kendini yönetemeyen kişi dürtülerinin duygularının esiri altında kalmaktadır (Goleman, 2001). İnsanı etkisi altına alan ve kontrol edilmesi gereken hisler, kaygı, hüsrân, stres, hiddet, öfke ve panik gibi olumsuz duygular beynin tehlike karşısında gösterdiği tepkiler olmakla birlikte kontrol edilmediği takdirde kişinin verimliliğini düşürmektedir. Ancak duygusal

zekâsı gelişmiş bireyler olumsuz duygularını kontrol edebildiği gibi en doğru tepkilerini doğru kişilere, doğru zamanda ve yerde verebilmektedirler (Çelenk, 2015).

Öz yönetimi oluşturan en önemli kavramların başında uyum, yenilik, vicdan, özdenetim ve güven gelir. Uyumluluk, sürekli değişen öncelikler, çeşitli talepler ve hızlı değişimlerle baş edip üstesinden gelmek olaylara geniş açıdan bakabilmektir. Yenilikçilik gelişmelere açık olmak, farklı kaynaklardan faydalanabilmek, yeni fikirler üretmek ve yeni riskleri göze almaktır. Vicdanlılık, sorumluluklarını, sözlerini yerine getirmek ve amaçlarının gerçekleşmemesi durumunda kendinden kaynaklandığını bilmektir. Özdenetim bireyin olumlu veya olumsuz durumlarda kendini yönetmesi, istenmeyen, negatif duygu ve dürtülerini kontrol edebilmesidir. Güvenilirlik ise kişisel performansın sorumluluğunu başkasına yüklememe ve dürüstlüğü muhafaza etmektir (Goleman, 2000).

Motivasyon.

Latince ‘movere’ kelimesinden gelen motivasyon, ‘hareket etme, hareketlendirme’ manasına gelir. Motivasyon genel olarak dürtü, istek, arzu, ilgi ve ihtiyaçları kapsar. Dürtü fizyolojik kökenli güdülerdir, örneğin; susuzluk, açlık vb.dir. İhtiyaç ise bireylere özgü başarılı olma isteği gibi önemli dürtülere denir (Goleman, 2000). Motivasyon için duygular çok önemlidir hatta duygular motivasyonun temelini oluşturur. İnsan davranışlarının oluşmasında ve bu davranışların devamlılığının sağlanmasında ve yönlendirilmesinde duygular etkilidir. Bireyin içinden gelen şeyler iç motivasyondur. Örneğin; Çözülmesi zor bir matematik sorusuyla uğraşıp daha sonra cevabını bulan bir kişi hem soruyu çözmüş olur hem de zor soruyu çözmüş olmanın kişisel hazzını yaşar. Kişinin çevresinde meydana gelen ve bireyin kendisini değerli hissetmesini sağlayan para, ün, övgü ve kupa gibi ödüller dış motivasyonu sağlayan unsurlardır(<http://multiyasam.com>, 2015). İç motivasyonu yüksek kişiler, istenmeyen, zarar verebilecek duyguları daha iyi yönetebilir, sorun ya da herhangi bir durum karşısında pozitif düşünce üretebilir ve kendilerini motive etmekte daha başarılıdırlar (Çelenk, 2015). Bu bireyler yeteneklerine güvenirlir ve karşılaştıkları engellerin üstesinden gelmekte diğer insanlara göre daha kararlı ve ısrarcıdırlar. İç motivasyonu yüksek kişiler öğrenmelerinde daha net daha açık ve zorlayıcı olmasına rağmen ulaşılabilir hedefleri tercih ederler. Başkalarının etkisiyle motive olabilen kişiler ise çalışmalarında ve öğrenmelerinde motivasyonlarının yükselmesi için çevrelerinden olumlu geri dönüşlere ihtiyaç duyarlar. Dış motivasyonu yüksek bireylerin çalışmalarının yönü ve sürekliliği içindikleri olumlu yorumlar büyük önem taşımakta ve çalışmalarını tamamlama konusunda da etkisi bulunmakta olumlu sonuçlara götürmektedir (Çelenk, 2015). Hem kendi hem de başkalarının isteklerine karşılık verebilen bireyler duygusal zekâsı gelişmiş bireyler duygusal zekâsı

gelişmemiş bireylere göre daha çabuk motive olabilirler. İyimserlik, kendini adamak, başarıya dürtüsü ve inisiyatif gibi yetenekler motivasyonu oluşturan önemli kavramlardır. Kendini adamak, bir grup ya da kuruluşun hedeflerini benimsemek; iyimserlik, zorluklara göğüs germek; inisiyatif, fırsatları değerlendirmek; başarıya dürtüsü, mükemmellik standardını yakalamaya ve o standardı yükseltmeye denir (Goleman, 2000).

Empati.

Empati başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını anlayabilme ve bunu ilişkilerinde kullanabilme yeteneğidir. İçsel algısı açık olan birey başka bir kişinin duygusal yoğunluğunu anlayıp tanımlayabilir ve bu yetenek daha iyi ilişki kurmasında büyük katkı sağlar (Çelenk, 2015).

Empati kullanılmadığı zaman kişinin hem duyguları hem de kişinin kendisi göz ardı edilmiş olur. Hatta o duyguyu da yaşayan diğer kişiler de ihmal edilmiş olur. Bunun sonucunda da bireysel hedefleri için duygularını kullanmayan, güvenilir olmayan, enerjisini ve yeteneklerini kullanmayan bireyler meydana gelir. Bireyler daha içten daha doğal davrandıklarında kendilerini daha iyi daha özgür hissedebilmekte ve daha iyi iletişime sahip olabilmektedir (Çelenk, 2015).

Birey başkalarını anlamaya ve geliştirmeye çalıştığı, farklılıklara açık olduğu, hizmet amaçlı ve politik davranabildiği ölçüde empati yapmış olur. Birey başkalarına yardımcı olabilmek için önce çevresindeki insanları anlayabilmesi gerekir anlayabilmenin de ön koşulu iyi bir dinleyici olmak sonra duyarlı olmak, insanların hislerini ve ihtiyaçlarını anlamakla mümkündür. Birey başkalarını geliştirebilmesi için insanları ödüllendirmek, takdir etmek, faydalı geribildirimlerde bulunması gerekir. Kişi insanların farklı yaşantılarına saygı duyarak, önyargı ve hoşgörüsüzlükle mücadele ederek, bireyler tarafından ortaya çıkan fırsatları geliştirmeye çalışarak farklılıklardan yararlanabilir (Goleman, 2000).

Bireyin başkalarının duygularını kontrol edebilme ve başkalarıyla iyi geçinebilmesine, sosyal yaşantı ve ilişkilerini iyi kavrayabilmesine empati denir. Duygusal zeka ile empati iç içedir. Duygusal zekâ da bireyin hem başkalarının duygularının hem de kendi duygularının farkında olma, yönlendirebilme ve çevresine uyum sağlama yeteneğini kapsar. Yani empati yeteneği yüksek bireylerin ayrıca duygusal zekası yüksektir (Çelenk, 2015).

Sosyal yetenekler.

Sosyal yetenek, ilişki yönetimi ve sosyal farkındalık anlamına gelir. Sosyal yeteneği yüksek bireyler, çatışmayı yönetebilme, işbirliği içinde çalışabilme, pozitif iletişim kurabilme, hizmet yönelimli ve vizyoner olabilme özelliklerini kendinde gösterebilme, içinde bulunduğu

durumlar ve iletişimde bulunduğu kişiler hakkında sosyal bilgiler gibi özelliklere sahiptirler. Ayrıca bu kişiler sosyal ortamlardaki önemli hususların farkına varırlar ve tepkileri zengin ve çeşitlidir (Çelenk, 2015).

Çatışma yönetimi, etki, işbirliği ve takım yetileri, iletişim, değişim katalizörlüğü, liderlik sosyal yeteneklerin en önemli parçalarıdır. Sosyal yetenekleri meydana getiren bu kavramları açıklayacak olursak; çatışma yönetimi insanlarla iletişimde anlaşmazlık çıktığı durumlarda uzlaşma ve çözüm sağlamak demektir. Etki, kişinin diğer kişiler üzerinde ikna taktikleri uygulamasıdır. İşbirliği ve takım yetileri, sosyal yaşamın, sosyal ilişkilerin önemli doğurgularındandır. Sosyal ilişkiler bir takım oyusu ise insan da bu takım oyununun bir oyuncusudur. Takım oyununda işbirliği ve takım ruhu çok önemlidir. Özellikle iş yaşamında başarı ve sinerjinin oluşmasında işbirliği ve takım ruhu büyük etkiye sahiptir. İletişim bireyin insanları etkin bir şekilde dinleyip karşı tarafa tatmin edici mesajlar iletmesidir. Değişim katalizörlüğü, değişimin başlamasına öncülük etmek, yönetmek, değişim ihtiyacını fark etmek, engelleri ortadan kaldırmak ve örnek olmaktır. İnsanları bir araya getirip takıma öncülük edip bireylerdeki olumlu yönlerini ortaya çıkarmaya liderlik denir.

Duygusal zekânın en önemli özelliklerini, takım oluşturabilme ve takımı yönetebilme, sürekli etkili iletişim ve iyi ilişkiler kurabilme oluşturur. Bu sebeple duygusal zekânın bir alt basamağı olan sosyal beceri örgütler için büyük öneme sahiptir (Çelenk, 2015).

Duygusal zekâ (EQ)ve bilişsel zekâ (IQ)'nın karşılaştırılması.

Son zamanlarda bireyin başarısında ve işlevselliğinde sadece IQ (Intelligent Quotient-Zekâ Katsayısı) etkili olmadığı anlaşılmış duygusal zekâ yani EQ'nunda büyük etkisi olduğu anlaşılmıştır. IQ, bireyin zekâ fonksiyonlarını değerlendirirken EQ kişinin duygusal tespit, sentez ve fonksiyonlarını ortaya çıkarır. Duygusal zeka, bireye aksiliklere rağmen hedefi yönünde devam edebilme, kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmin olmayı erteleyebilme, umut besleme, empati yapabilme, stresin verimliliğini düşürmesine izin vermeme ve ruh halini düzenleyebilme gibi avantajlar sağlar.

Duygusal zekâ (EQ) ve bilişsel zekâ (IQ) birbirinden farklı yetileridir, birbirine karşı değildir (Demirsöz, 2010). IQ (bilişsel zeka) planlama, konsantrasyon, kelimeleri kullanma, anlama ve uygun şekilde kullanma, madde organizasyonu ile ilgilidir.

Başarının sağlanması için sadece zekâ yeterli değildir. Çünkü zekâ kapasitesi ne kadar yüksek olursa olsun bazı kişilerin işlerinde başarı gösteremediği bilinmektedir. Tam tersine IQ'su düşük olan birçok kişinin de işlerinde büyük başarı gösterdiğini araştırmalar sonucunda görülmüştür. Bu durumda başarının üzerinde duygusal zekânın büyük rol oynadığı

görülmüştür. İş performansının belirlenmesinde önce duygusal zekâ sonra bilişsel zekâ gelir (Özer, 2010).

Le Doux Amerika'da 1980'li ve 1990'lı yıllarında yaptığı çalışmalarda, anatomik olarak neokorteksten bağımsız olarak insanın duygusal sisteminin çalışabileceğini göstermiştir. Beyin fizyolojisi konusundaki çalışmalar duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasında büyük etkiye sahiptir. Heyecan anında beyinde neokorteksin işlev dışı kaldığını savunan bu görüş, bireylerin ruhsal durumlarının anlaşılmasına fayda sağlamıştır (Gürsoy, 2005).

Le Doux'a göre amigdalanın görevi organizma için tehdit oluşturabilecek sinyallerin taramasını yapar ve nöronlardan oluşan geniş ağı sayesinde bir tehlike durumunda beyni kontrol altına alıp yönetebilmektedir. Duygusal uyarıcılar, önce beyindeki talamusa oradan da amigdalaya geçmektedir. Talamustan sonra neokortekse gitmektedir ikinci uyarıcı. Böylece amigdalanın tepkisi neokorteksten önce olur. Amigdala neokorteksten önce tepki vererek neokorteksin tüm verileri almadan daha önce duygusal süzgeçten geçirir. Yani tepki oluşurken düşünceden önce duygular devreye girer (Gürsoy, 2005).

Duygusal zekâ ile bilişsel zekâ birbirine karşıt, birbiriyle yarış durumunda biri diğerine göre daha değerli daha öncelikli veya daha önemli değildir sadece farklı alanları temsil ederler. Duygusal zekâ son zamanlarda önemi anlaşılan bir kavramdır yani bugüne kadar var olmayan sonradan icat edilen bir buluş değildir. Duygusal zekâ 1980'lerden sonra önem kazanmaya başlamıştır. Bu yıllarda hızlı değişimle birlikte bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan donanımlı ve nitelikli insan ihtiyacını karşılamak için eğitim sistemlerinin bireyleri IQ'lerine göre değerlendirip önceliği buna göre verme ve kategorize etmelerden sonra bu duruma karşı çıkan eğitimci ve psikologların itirazlarıyla birlikte yeni gelişmeler doğrultusunda duygusal zekâ ön plana çıkmaya başlamıştır. Bilişsel zekânın ölçülebilmesi ve duygusal zekânın ölçülememesi duygusal zekânın istatistiksel anlamda geride kalmasına sebep olmaktadır. Ancak günümüzde yapılan ölçümlerden sonra başarının tek bir yetenekten oluşmadığı sayısal bir değerden daha fazlasını ifade etmektedir (Maboçoğlu, 2006).

Tablo 1. IQ ve EQ'nun Karşılaştırılması

IQ ZEKÂSİ	EQ ZEKÂSİ	IQ ZEKÂSİ	EQ ZEKÂSİ
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek	Düşünmek	Hissetmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak	Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak	Denemek, kontrol etmek	Verilen kararın doğruluğuna inanmak
Mantıkla karar vermek	Deneme-yanılma yöntemiyle karar vermek	Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Zaman ve sükûnet	Acele ve sabırsızlık	Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Beyinle	Karineden(duruma göre)	Mantık	Psiko-mantık
Gerçek veriler	Esnek bilgi	Soğuk, kesin	Sıcak ve bulanık
Analitik	Bütüncül	Mesafeli	Yakın ve sıcak
Mantıkla Yönetilen	Duygusal	Ben-merkezci	Çoğulcu
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı	Yalıtılmış	Bağımlı
'Eğer ve Fakat'	'Burada ve Şimdi'	Eril	Dişil
Anlayış	Duygu	Eğitim	Yürek

Bilişsel Zekâ (IQ) ile Duygusal Zekâ (EQ) arasındaki farklar aşağıda sıralanmıştır(Soykan, 2015):

- Bilişsel zekâ (IQ) sosyal yaşamın dışındaki zihin odaklı kullanılırken; Duygusal zekâ (EQ) sosyal yaşam içerisindeki ilişkileri ifade eder.
- Duygusal zekâ psikoloji ise bilişsel zekâ matematiktir; bilişsel zekâ laboratuarsa duygusal zekâ hayattır.
- Bilişsel zekâ sorunlar karşısında farklı çözüm yolları sunar; duygusal zekâ sorun karşısında duyguları yönetme ve yeni uyum yolları sunar.
- Bilişsel zekâ üst sınırı belirli kadere iken; duygusal zekâ bütünüyle kadere değildir.
- Bireyin kendisi ve başkaları üzerindeki duyguları yönetme ve yönetme yöntemlerini öğrenebilmesi bireysel çabalarıyla mümkün olmakla birlikte geliştirilebilmektedir.

- Duygusal zekâ bireyin duygusal fonksiyonlarını değerlendirirken; bilişsel zekâ kişinin zekâ fonksiyonlarını değerlendirir.

Duygusal zekâ ve bilişsel zekânın yüksek olması kişilerde farklı özellikler getirirken bu özellikler cinsiyete göre de değişebilmektedir. Bilişsel zekâsı yüksek erkekler daha entelektüel daha çok yeteneklidir. Bu erkekler daha üretken, daha eleştirici daha hırslı daha istikrarlı kendi sorunlarını önemsemeyen, titiz, duygularını bastıran, kendini açmayan, mesafeli, duygusal ve cinsel deneyimler konusunda ketum, duygusal açıdan kayıtsız ve soğuk bir imaj çizmektedirler. Duygusal zekâsı gelişmiş erkekler ise neşeli, sosyal açıdan dengeli, dışadönük, derin düşünceye ve korkaklığa yatkın olmayan bireylerdir. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek erkekler sorumluluk alabilme, ilişkilerinde başkalarına karşı sevecen, ilgili, kolayca bağlanma ve etik bir görüşe sahip olma, kendileriyle ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışık gibi özelliklere sahip olup zengin ama kontrollü bir duygusal yaşama sahiptirler.

Yüksek IQ'ya sahip kadınlar, düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilme, estetik ilgi alanına ve entelektüel güvene sahiptirler. Ayrıca bilişsel zekâsı yüksek kadınlarda derin düşünce, kaygıya ve suçluluk duymaya yatkınlık, kendini tahlil edebilme ve öfkesini bastırma gibi özellikler dikkat çeker. EQ'su yüksek kadınlar ise kendine olumlu bakış açısına sahip, hayata olumlu bakabilen, kendini seven, duygularını açıkça ve uygun bir biçimde dile getirebilen, dışadönük, neşeli ve yeni insanları kolayca tanıyabilen bireylerdir.

Sonuç olarak şu söylenebilir ki kişinin hayatta başarı sağlayabilmesi için bilişsel zekâ tek başına yeterli değildir. Bilişsel zekâyla birlikte bireye hayatında duygularında eşlik etmesi gerekir ve başarı ancak duygularında göz ardı edilmemesiyle elde edilebilir. Bu da her iki zekâ türünün olması gerektiğinin göstergesidir.

Duygusal zekânın ölçülmesi.

Duygusal zekâ için pek çok ölçme yöntemi bulunmaktadır. Her bir ölçüm, duygusal zekâ için farklı yorumlar yapılmasından dolayı değerlendirdiği kavram açısından değişiklik göstermektedir. Araştırmacılar duygusal zekâyı ölçmek için birbirinden farklı oluşturulan ölçekler için ortak bir metot geliştirememişler ayrıca geliştirdikleri ölçümlerle birbiriyle rekabet etmekte ve duygusal zekâ modellerinin temsilcileri durumundadırlar. Bu birbirinden farklı ölçümlerkendini rapor etme, performans değerlendirmesi ve gözlemci değerlendirmesi(çoklu değerlendirme) olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Performans testlerinde katılımcı sorulara duygularını/yapabileceklerini şıklardan birini işaretleyerek cevap verir. Katılımcılar sorulara katılım düzeyini belirterek kendini rapor etme testlerine cevap vermektedirler. Çoklu değerlendirme testlerinde ise katılım seviyelerini belirlemek için

değerlendirilen katılımcıyı yakından tanıyan en az iki kişinin sorulara cevap vermesiyle gerçekleştirilir.

Yetenek tabanlı duygusal zekâ ölçümleri.

Duygusal zekâ ölçümlerinin ilki yetenek tabanlı Çoğul Faktör Duygusal Zekâ Ölçeği (Multi Factor Emotional Intelligence Scale-MEIS)'dir. Ayrıca MEIS, ölçümün uzunluğu ve iç tutarlılığın düşük olması sebebiyle düzeltmelere tabi tutulmuştur. Çoğul Faktör Duygusal Zekâ Ölçeği dört bileşeni değerlendirmek için oluşturulmuştur (Doğan & Şahin, 2007). Duyguları bütünleştirme(diğer duygularla duyguları ilişkilendirme, renk ve tat gibi), duygusal algılama (öykülerdeki ve yüz ifadesindeki duyguları tanımlama), duygusal yönetim (başkalarının ve kendisinin duygularını kontrol etme) ve duygusal anlamak (duygusal sorun çözme ve farklı duyguları anlama)'tır.

Mayer Salovey Caruso Duygusal Zekâ Testinin (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT) alt yapısını yetenek tabanlı çoğul faktör duygusal zekâ ölçeği sağlamış ve sonraki çalışmalar için yol göstermiştir (a.g.m.). Mayer ve Salovey (1995)'in Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Duygusal Zekâ Testi) duygusal zekâ için oluşturulan modelin dört bölümü değerlendirilmiştir (Doğan & Şahin, 2007): Duygusal anlama, duygusal kullanma/bütünleştirme, duygusal algılama ve duygusal yönetimidir. Mayer vd. (2003), duyguyla bağlantılı sorumlulukların potansiyellerini ölçmek üzere Mayer Salovey Caruso Duygusal Zekâ Testini-MSCEIT geliştirmişlerdir. Örneğin; MSCEIT'deki bazı sorular katılımcıların simasındaki ifadenin duyguları tanımlanmasını istemektedir. MSCEIT'nin güvenilirliği orijinal MEIS ölçeğinden geliştirilmiştir. Yapılan ölçümle, duygusal zekânın toplam puanıyla dört alt ölçeğinin her birinin yaklaşık puanını ortaya koymaktadır. Duygusal algılama ölçeği, bireyin kendisinde en başta olmak üzere başkalarında, nesne, resim ve öykülerde bulunan duyguları anlama yeteneğini ölçmektedir. Böylece katılımcıdan yüzlerdeki, manzaralardaki ve düzen sistemindeki duygusal içeriğin miktarı konusunda karar kılması istenmektedir. Duygusal kullanam/bütünleşme ölçeği, duygusal problem çözmede duyguların hissedilerek ve duygusal bilgi kullanılarak iletişime aktarılması yeteneğini değerlendirmektedir. Bu alt ölçek duygusal hisler ve duygular arasındaki ortak yönleri değerlendirir. Örneğin; ısı ve tat duygusu vb. Duygusal bilgiyi anlama yeteneğini, duygusal bilme ölçeği ölçer. Katılımcılara duygu yoğunlaşmasında ve duygu farklılıklarında neler hissettikleri sorulur ve genel ruhsal durumunun tanımlanması istenir. Duygusal yönetim ölçeği ise bireyin kendinin ve başkalarının duygularını yönetebilme yeteneğinin ve duygulara açık olma yeteneğini

değerlendirmektedir. MSCEIT, uygulayıcısının eğitilmiş olmasını gerektiren ve uygulanması pratik olmayan bir ölçektir.

Yetenek Tabanlı Model yaklaşımı duygusal zekâ çalışmalarındakişinin yetenek tabanlı görevlerdeki performansını değerlendirmek için kendini rapor etme yöntemiyle ölçülebilmektedir. Geliştirmiş oldukları Karakter Özellikli Mizaç Ötesi Analizi Testi(Trait Meta-Mood Scale-TMMS) ile Palfai, Turvey, Goldman, Mayer ve Salovey (1995) kendini rapor etme ve yetenek tabanlı duygusal zekâ ve kendini rapor etmeyi değerlendirmeye çalışmışlardır. TMMS, duygusal açıklığı, duygusal düzelmeyi ve duygulara olan dikkati ölçmektedir. Bu ölçeklerden ulaşılan sonuçlarla Yaşam Memnuniyeti testlerinden elde edilen puanlar birbiriyle olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 29 sorudan oluşan Yaşam Memnuniyeti ölçeği 7’li likert tipi bir ölçek olup Oxford Üniversitesince geliştirilmiştir. Yaşam Memnuniyeti ölçeğinin hazırlanış amacı bireylerin yaşam memnuniyetini ölçmektir. Ayrıca kendini rapor etme yöntemiyle özellikle duygusal zekâyı ölçen Duygusal Zekâ Testi (Self-Report Emotional Intelligence Test-SREIT) de Dornheim, Golden, Cooper, Haggerty, HallMalouff ve Schutte tarafından 1998’de geliştirilen yetenek tabanlı bir ölçektir. Daha sonra yetenek tabanlı Schutte (1998) ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek duygusal zekânın kendini rapor etme tekniğiyle ölçülebilmesi için geliştirilen ve Salovey ve Mayer (1990-1997)’in duygusal zekâ modeliyle benzerlik gösteren kâğıt ve kalem ile gerçekleştirilen 62 sorudan oluşan kısa ve basit bir testtir. Geçerlilik ve anlaşılabilirliği tespit edilmesi amacıyla bir soru havuzu oluşturulmuş ve uzmanların değerlendirilmesine sunulmuştur. Salovey ve Mayer’in 1997’de geliştirmiş olduğu yetenek tabanlı duygusal zekâ modelini esas alan, 33 sorudan oluşan, 5’li likert tipi olan, kendini rapor etme tekniğiyle gerçekleştirilebilen bu testin faktör analizi için pilot uygulaması yapılmıştır. Schutte tarafından 1998’de geliştirilen SREIT a=,79 değeriyle yüksek güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur. Test uygulandıktan önce ve sonra elde edilen verilere göre öğrencilerin okulun ilk yıllarındaki duygusal zekâları ile sonraki yıllardaki duygusal zekâ puan ortalamalarında olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür. Yine bu test uygulanması sonucunda terapistlerin mahkûmlardan daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğu görülmüştür.

Karma duygusal zekâ model ölçümleri.

Karma duygusal zekâ modellerini ölçmek amacıyla kullanılan kendini rapor etme yöntemi ölçümlerinin en çok bilineni Bar-On tarafından 1997’de geliştirilen Duygusal Bölüm Envanteri (Emotional Quotient Inventory EQ-i)’dir. 133 soru ve 15 alt ölçekten oluşan EQ-i kendini rapor etme testidir.Yüksek derecede iç tutarlılık sergileyen Duygusal Bölüm Envanteri 5’li likert tipi bir ölçektir katılımcılara kendilerine en yakın gördüğü beş

seçenekten(1 = katılmıyorum5 = katılıyorum) birini işaretlemeleri istenir. Duygusal Bölüm Envanteri genel ruh hali, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, kişisel işlev ve uyumluluk gibi beş temel fatörden oluşur: genel ruh hali, iyimserliği ve mutluluğu, kişilerarası iletişim faktörü sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve empatiyi, stres yönetimi dürtü kontrolü ve strese dayanmayı, kişisel işlev ölçeği özsaygı, duygusal farkındalık, bağımsızlık ve özgerçekleştirmeyi, uyumluluk faktörü ise gerçeklik, esneklik ve problem çözmeyi değerlendirir.

Karma modeller arasında yer alan bir diğer ölçekte psikometrik özellikler hakkında bilgi içermemesine rağmen Goleman ve Boyatzis tarafından geliştirilen Duygusal Yeterlilik Envanteri(Emotional Competence Inventory- ECI) insan kaynakları yönetiminde ve danışmanlık hizmetlerinde sıkça kullanılmıştır. Duygusal Yeterlilik Envanteri, 110 soruluk 7 dereceli kendini değerlendirme ve 73 soruluk 6 dereceli 360 derece değerlendirme gibi iki versiyondan ve yeterlilik adı verilen 20 boyuttan oluşur. Duygusal Yeterlilik Envanteri 20 boyutu sosyal farkındalık, duygusal farkındalık, sosyal beceriler ve duygusal yönetim gibi dört boyut altında toplanmıştır (a.g.e.).

Yöneticilerin duygusal zekâlarını ölçmek için Cooper ve Sawaf değerlendirme ölçeği olan EQ Haritası Soru Formunu geliştirmişlerdir. Soru formu 21 aşama ve 5 bölümden oluşurken EQ haritası ise EQ değerleri, EQ yeterlilikleri, EQ inançları, duyguları öğrenmek, şimdiki çevre ve EQ sonuçlarından oluşur. ABD ve Kanada da araştırılıp uygulanan, istatistiksel güvenilirliği test edilen bu ölçekle fazla araştırmaya yapılmamıştır bu sebeple güvenilirliği ve geçerliliği hakkında net bilgi yoktur. Genel itibariyle karma duygusal zekâ yöntemi duygusal yeterliliklere göre çevresel faktörlerle kişilik özelliklerini değerlendirme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Duygusal zekâ ölçekleri.

Bilişsel zekânın ölçülebildiği gibi duygusal zekâda ölçülebilmektedir. Bu sebeple birçok duygusal zekâ ölçeği bulunmaktadır. Son zamanlarda çok fazla kullanılan ölçekler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Duygusal Zekâ Ölçekleri (Tufan, 2011)*

Ölçek	Geliştiren Kuramcı	Ölçme Yaklaşımı	Kısa Tanıtımı
Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT)	Mayer ve Salovey	Performans Temelli	Mayer- Salovey modelinin dört bölümünü içermektedir ve 141 maddeden oluşmaktadır (MSCEIT, t.y.).
Emotional Intelligence Test (EQ-i)	Bar-On	Kendini Değerlendirme	133 maddeden oluşmaktadır. Envanter beş boyut ve onbeş alt boyut içermektedir.
Duygusal Yeterlilik Envanteri (EQ-i)	Goleman ve ark.	Kendini Değerlendirme ve Başkaları Tarafından Değerlendirilme	Goleman ve Boyatzis Modelindeki dört boyut ve on sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. 110 maddeden oluşmaktadır. Bu harita beş bölümden ve yirmi bir ölçekten oluşmaktadır. Her bölüm ve ölçeğin ayrı bir puanlaması bulunmaktadır (Aksaraylı ve Özgen, 2008).
Duygusal Zekâ Haritası (EQ-Map)	Cooper ve Sawaf	Kendini Değerlendirme	Mayer ve Salovey'in dört boyutunu içermektedir. 33 maddeden oluşmaktadır dört boyutu içermektedir:
Schutte Self-report Emotional Intelligence Test (SSEIT)	Schutte ve ark.	Kendini Değerlendirme	1-Duyguyu algılamak, 2- Duyguyla düşünceleri canlandırmak, 3- Duyguyu anlamak, 4-Duyguyu yönetmek (Alston, 2009).

Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları.

Duygusal zekâ ölçümüyle duygusal zekâ yeteneklerinin yaşamın farklı alanlarındaki kullanımı ve sonuçları, duygusal zekânın nasıl geliştirileceği kadar bu araştırmanın da eğitim kurumlarında yapılması dolayısıyla duygusal zekânın eğitim alanında nasıl uygulanacağı da büyük önem taşımaktadır. Sluyter ve Salovey (1997)'e göre çocukların yetiştikleri çevre koşulları, örnek model olarak benimsedikleri kişiler ile duygusal zekâları arasında önemli bir ilişki vardır. Bu sebeple öğretmenler model alınan birey konumunda olmalarından dolayı hem

davranışlarına özen göstermeli hem de eğitim ortamını bilinçli ve dikkatli düzenlemeleri gerekmektedir.

Son dönemlerde özellikle eğitimde oldukça popüler olan ‘çoklu zekâ(multiple intelligence)’ kuramına göre sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin düzenlenmesi duygusal zekânın geliştirilmesini sağlamada yardımcı olabilir. Çünkü duygusal zekâ yaklaşımında da öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirme yönelik öğrenme yaşantıları mevcuttur (Yeşilyaprak, 2001). IQ’nun aksine duygusal zekâ kalıtımsal olarak aktarılmayan ve düzeyleri de buna göre belirlenemeyen ancak öğrenilebilen bir olgudur. Bu sebeple duygusal zekâ gelişimi çocukluğun ilk dönemlerinde gerçekleştirilmemektedir (Doğan & Demiral, 2007).

Okullarda duygusal zekâyı geliştirmek için çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir bu konuda da hem bilgi ve beceri donanımı açısından hemde rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki yetkinliği bakımından okul rehberlik uzmanlarına önemli görevler düşmekte ve duygusal geliştirilmesi için aktif olması ve liderlik etmesi beklenmektedir. Rehberlik uzmanları öğrencilere özel etkinlik sunabilme imkânıyla birlikte duygusal zekâ konusunda eğittiği yönetici, öğretmen ve ailelerin de çocukların zekâ gelişimine katkıda bulunmasını sağlamaktadır. Bu sebeple eğitim kurumlarında rehberlik uzmanlarına önemli bir göreve sahipken asıl katkıyı öğretmenlere aittir. Çünkü öğretmenler öğrencilerle daha fazla iletişim ve etkileşim halinde olup öğrencilerin gelişim ve uyumuna daha çok katkı sağlamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler duygusal zekâ alanında kendilerini geliştirmeleri ve bu alandaki yetenekleri öğrencilere branş dersleri ile birlikte nasıl aktarılacağını bellemeleri gerekmektedir (Yeşilyaprak, 1999).

Duygusal zekânın eğitim kurumlarında geliştirilmeye çalışılması büyük öneme sahiptir. Duygusal zekânın geliştirilmesi sadece bir döneme ait olmamakla birlikte eğitimin her alanında anaokulundan yükseköğrenime kadar önem taşımaktadır. Eğitim kademelerinde duygusal zekânın geliştirilmesi hem akademik başarı üzerinde hemde öğrencinin sosyal, psikolojik ve disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz & Deniz, 2005).

Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre duygusal zekânın eğitim açısından doğurguları aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Yeşilyaprak, 2001).

- Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime kadar her eğitim kademesinde önemlidir.
- Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle güçlendirilebilir ve geliştirilebilir.
- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, talebelerin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.

- Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide bulunmaktadır ancak çocuklar farklı zekâ profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.
- Duygusal zekânın ihmal edilmesi, akademik IQ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik seviyeyi artırır.
- Öğretmen, öğrencileri, anlaşılması gereken sorunları, gereksinimleri, duyguları ve düşünceleri olan bireyler olarak görebilmelidir.
- Ders etkinliklerinde duygusal zekânın etkin kullanılması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
- Öğretmenler, farklı zekâ alanlarına eşit şekilde önem vermelidirler.
- Öğretmenler, öğretim etkinliklerini yürütme, değerlendirme ve planlamada, duygusal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.
- Duygusal zekânın gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.
- Okuldaki rehberlik uzmanları duygusal zekânın daha iyi geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmeti vermelidir.
- Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik çalışmalarda kadınlar ve erkeklere uygun çalışmalar yapılmalıdır.

Duygusal zekâ eğitimi.

Duygusal gelişim doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Çocuğun çevresindekilerle ilk duygusal bağının oluşması annenin bebeğinin temel ihtiyaçlarını karşılaması ile mümkündür. Çocuğun anne-babası, kardeşleri, arkadaşları ve öğretmeni gibi yakın çevresindekilerle olan zamanla artan etkileşiminin niteliği duygusal zekâsını geliştirilebilir veya köreltebilir (Ulutaş, 2005).

Araştırmalar, duygularını kontrol edemeyen ve sosyal ilişkileri zayıf olan çocukların, yaşlıları tarafından kabul edilmeme oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca kaygı, depresyon gibi duygusal bozukluklar da duyguları yönetememe ve başkaları tarafından reddedilme sonucu olabilmektedir. Duygusal problemleri olan çocuklar öğrenme arzusunda olmayabilir, zamanla okuldan uzaklaşabilir ve yeme bozuklukları gibi sağlık problemleri yaşayabilir (Ulutaş, 2005).

Eğitim ailede başladığı gibi duygusal zekânında ilkokulu ailedir. Çocuğun duygusal zekâsı anne ve babanın davranışlarından derinden etkilenir. Ve duygusal zekâ üzerinde katılıcı etkiler oluşturur. Çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına karşılamayan ve önemsemeyen

anne babalar çocuklarının hem duygusal zekâlarına hemde zihinsel gelişimlerine engel oluşturmaktadırlar. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar şiddete eğilimli olabilmektedir. Çocuklarını önemsememek, ilgi göstermemek, sürekli eleştirmek, anlamamak ve ağır cezalar vermek yerine çocuklarını daha çok önemseyip onlara zaman ayırdıklarında, sevdiklerinde, onların özgüvenlerini geliştirdiklerinde, hem başkalarıyla iyi ilişkiler kurmalarında etkili olacak hemde duygusal zekâlarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Kansu & Beceren, 2002).

Okullarda uygulanan eğitim programları duygusal zekâyı destekleyen programlarla güçlendirildiği takdirde çocukların sosyal, kişisel ve akademik yaşamında başarılı olmalarını sağlayan motivasyona, akranları ve yetişkinlerle sağlıklı iletişime, büyüme ve gelişmeye uyum sağlamalarına katkı sağlar (Goleman, 2001).

Duygusal zekâ eğitiminde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir;

- Çocukların duygularını ifade etmelerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin rehberlik edici, duyguları övücü ve uyarıcı olmaları, ayrıca çocuklarla ilişkilerinde de duygusal olarak yansız olmaları gerekir. Eğitimciler çocuklarla ilişkilerinde stres, korku, hüznün, kızgınlık gibi olumsuz duyguları kullandıklarında, çocukların da bu tür olumsuz duygularla tepki verdikleri görülmektedir.
- Çocukların bireysel gelişimleri desteklenmelidir.
- Çocukların duygularını farklı şekilde öne sürdüğü edebiyat, resim, müzik vb. gibi sanatsal etkinliklerine sıkça yer verilmelidir.
- Duygusal zekâ kapasitesi her çocukta bulunmaktadır. Ancak çocuklar farklı zekâ profilleri aracılığı ile eğitim sürecine katılırlar. Öğretmenler, farklı zekâ alanlarına eşit düzeyde önem vermelidirler.
- Öğretmenler, eğitim etkinliklerini yürütme, değerlendirme ve planlama duygusal zekâ alanına geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir. Duygusal zekânın etkinlikler ile desteklenmesi kazanımları daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
- Çocukların başkalarını anlaması ve diğer bireylere daha duyarlı olması için ‘duygusal proje’ çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalarla çocuk zor durumda bulunan bir insana veya yardım ederek onun yaşamına katkıda bulunabilir.
- Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik çalışmalarda kadınsal ve erkeksel özellikler dikkate alınmalıdır.
- Çocuklarla duygusal iletişim kurulmalı, çocuk o an kendilerini duygusal olarak ifade etmeye yönlendirilmelidir.

- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, talebenin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez. Etkili öğrenme için çocukların duygularının pekiştirilmesi gerekir.
- Çocukların duygusal gelişimleri doğrultusunda eğitim amacıyla gerçekleştirilecek hedefler ve hedef davranışlar belirlenmelidir.
- Duygusal zekâ akademik zekâyı, akademik zekâ duygusal zekâyı etkiler. Duygusal zekânın ihmal edilmesi, akademik IQ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik seviyeyi artırır.
- Öğretmen, çocukları anlaşılması gereken sorunları, gereksinimleri, duyguları ve düşünceleri olan bireyler olarak görebilmelidir.
- Okuldaki rehberlik uzmanları, duygusal zekânın konusunda artırılması yönetici ve öğretmenlere rehberlik hizmeti vermelidir. Okulda verilen eğitimin evde pekiştirilmesi amacıyla aile katılım çalışmaları ile aileler de mutlaka eğitime dâhil edilmelidir.
- Uygulamalar sırasında çocukların kendilerini rahat olabilecekleri bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.
- Duygusal zekâ eğitimi için bir sınıfta en uygun çocuk sayısı 15-20'dir. Bu sayıdan fazla olan gruplarda öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi az olur (Ulutaş, 2005).

Duygusal zekânın gelişimini sağlayan etkenler.

Kalıtımın etkisiyle, kişinin bu yönden sorumluluk sahibi olduğu ve duygulara mahkûm olunmadığı dikkate alınarak, duygusal zekânın artırılabilceği tespit edilmiştir. Aşağıda buna etki eden bazı kavramlar sıralanmıştır (Yerli, 2009).

Duyguların tanınması.

İnsanoğlunun devamını sağlayan, insanların hayatta kalmasını ve bağlanmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri duygulardır. Kendini tanıyan insanlar duygusal zekâyâ sahiptir. Bu sebeple duygularımızı iyi tanımamız gerekir. Çünkü duygular hayatımızın en önemli parçasını oluşturur ve kendimizi tanımamızın ön koşuludur. Duyguları tanımayı örnekleyecek olursak bir kişinin doğal tepkilerine bakarak onun öfkeli olup olmadığını anlayabilmektir. Ya da bir insan sakin ve huzurlu olduğunda hormonlar sevgi ve mutluluk salgılar. Böylece bu tür doğal sonuçlar karşısında insanlar düşünmeyi gereksinimi duymaz. İnsanın duygularının ne zaman, nasıl ve hangi etkiyle gerçekleştiğini ve nasıl sonuçlar doğurduğunu bilmek duyguları tanımak demektir. Duyguları doğru bir şekilde yönetebilmek için ilk önce duyguları tanımak gerekmektedir. Duygularını tanımayan bir bireyin

davranışlarından pişmanlık duyması daha çok mümkündür. Kişinin öfkeli olduğu duygudurumunda beyinden gelen uyarıcı sinyaller mantık çerçevesinde değerlendirilmemişse ve tamamen güdüsel olarak davranış gerçekleştirilmişse pişmanlıklar yaşanacak, böylece birey hem ilişki kurduğu kişilere karşı hemde kendisine karşı istenmeyen davranışların gerçekleşmesine sebep olacaktır. Yani duyulan öfke ile pişmanlık arasında gerçekleşecek davranışın nasıl olacağını ve nasıl hissettireceğini kişinin ne olmasını istediğini belirlemesi ve bu seçimin sorumluluğunu alması bağlıdır ayrıca bu da duyguları tanıma ve fark etme ile ilişkili bir durumdur. Duygusal eğitimle duygusal zekâ gelişimi sağlanır. Duygusal zekâ eğitimi alan çocuklar duygularını daha iyi tanır, gerçek duyguları doğrultusunda daha tutarlı ve daha dengeli davranmalarını sağlar. Bir çocuğun neyi hissettiğini neden bu şekilde hissettiğinden duyguları tanımak açısından çok önemlidir. Böylece bireylerin iç dünyasında karmaşasından kurtulmuş olacaklardır.

Duyguların olduğu gibi kabullenilmesi.

Hiçbir insan birbirine benzemez. Tüm insanlar birbirinden farklıdır. İnsanların birbirinden farklı olması onları iyi ya da kötü yapmaz. Duygusal zekâsı gelişmiş insanlar, bir insanı tanımanın yolunun insanların farklı bakış açılarına sahip olduklarını bilmekten geçtiğinin farkındadırlar. Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin diğer bir önemli özelliği farklı insanları kendileri için bir tehdit olarak görmezler aksine yeni insanlar yeni tecrübeler demektir.

Bir insanda birçok çeşit duygu mevcuttur. Özellikle insan ilişkilerinde nefretle sevgi, düşmanlıkla bağlılık, başarı ile endişe iç içedir. Olgun bir insanda bu tür farklı, çelişkili, olumlu ve olumsuz duyguların geçerliliğini kabul eder. Ancak bunu kabullenmek kolay bir durum değildir. Çocuklukta alınan eğitim ve sonraki dönemlerdeki öğrenimler bu durumlara karşı görüş oluşturur. Önemli olan bu istenmeyen duyguların oluşmaması, hissedildiğinde ise utanılacak bir durum olduğu ve bu tür duyguların kötü olduğu öğretilmiştir. Davranışlar iyi ve kötüdür, övülebilir ve suçlanabilir; ancak duygu ve düşünceler iyi ve kötü olarak değerlendirilemez. Bu durumun aksini yaşayanlar, hayallerin ve duyguların yargılanması ve yasaklanmasını savunan özgürlük ve akıl sağlığı açısından problem yaşamaktadırlar. Ancak birçok insan olumsuz duygularıyla ne şekilde yüzleşebileceğini onlarla nasıl baş edeceğini öğrenememiştir. Kişiye korktuğunda korkacak bir şey olmadığı, nefret duyduğunda bu durumun kötü bir durum olduğu, acı hissettiğinde de bunu hiçe sayması cesur olması gerektiği öğretilmiştir.

Kardeşine karşı yıkıcı ve zarar verecek şekilde kıskançlık duygusuna sahip olan çocukların yetişkinlerce anlayışa ihtiyaç duyduğu bilinmesi anlaşılması gerekmektedir. Bu

sebeple yetişkinlerin ve ebeveynlerin bu tür saldırganca davranışa sahip olan çocuklara karşı onların kendini nasıl hissettiğini anlamaları ve buna göre geribildirimde bulunmaları daha faydalı olacaktır. Çünkü yıkıcı davranışlara sahip olan çocukların nefret gibi gözükten davranışlarının altında aslında sevgi olduğu ve ebeveynlerin en başta kendi çocuklarının kıskançlık duygusu yaşadığı kabullenilmesi yerinde bir davranış olacaktır. Ancak yetişkinler kendi çocuklarının kıskançlık duygusu yaşayabileceğini inkâr ediyorlar ve yok sayarakta kıskançlık duygusunun yok olacağını çocuğu eğitmenin en iyi yolunun da bu olduğunu varsaymaktadırlar. Böylece hissettiklerini ve düşündüklerini olduğu ifade edemeyen çocuklarda kaşıntı dökme, öksürük nöbetine tutulma, tırnak yeme ve alt ıslatma gibi anormal davranışlar gelişebilmektedir. Ayrıca bu tür davranış bozuklukları sadece çocukluk döneminde kalmayıp yetişkinlik döneminde de bireyin yaşamını olumsuz etkilemekte kişiliğinde derin yaralar bırakmaktadır. Bu sebeple duygusal zekânın geliştirilmesinde olumlu, olumsuz duyguları tanımak ve inkâr etmeyip kabullenmek önemlidir. Varlığı kabul edilen duyguların istenen yönde geliştirilmesi daha çok mümkündür. Çünkü insanın hayatındaki tavır alışları, var olduğunu kabullendiği şeylere göre şekillenir.

Duyguların yüklediği sorumluluğun farkına varmak.

Duyguların yüklediği sorumluluğun farkına varmak demek hissedilen tüm duyguların sevk ettiği davranış biçiminin yüklemiş olduğu sorumluluğun farkında olmak demektir. Hissedilen duygunun, kendisinin hissedilmesinden kaynaklanan sorumlulukla karıştırılmamalıdır.

Mükemmel, kusursuz bir insan varlığından söz edilemeyeceği için bireylerin hata yapma ihtimali çok yüksektir. Bir defa yapılan yanlışlar hata olarak değerlendirilmemelidir, yanlışlar sürekli hale gelirse hataya dönüşür. Birey hataları bir karakter halina getirmek yerine hatalardan tecrübe kazandığı takdirde kendini affettirmeyi başarabilir. Bireyler yetiştirilirken de yaptıklarının arkasında durabilecek ve hatalarından ders çıkarabilecek şekilde yetiştirilmeye özen gösterilmelidir. Çünkü duyguların yüklediği sorumluluğun farkına varabilen insanlar hatalarından ders çıkarabilir.

Duygusal zekânın geliştirilebilmesi için duyguların yüklediği sorumluluğu bilmek, problemleri ortadan kaldırabilmek ve her zaman bir çıkış yolu bulabilmek önemli faktörlerdir. Problemlerle yüzleşebilme ve aşılabileceği konusunda kendine güven duyma problemlerin üstesinden daha kolay gelebilmeyi sağlar. Problemlerle yüzleşme de bireyin öncelikle eleştiriye açık olması ve eleştiri yapabilmesi gerekir. Bunlar duygusal zekâ içinde önemli kavramlardır. Duygusal zekâ açısından bireyin olumlu ve olumsuz yönlerini öğrenmesi kendini tanımasını sağlar.

EQ ve IQ arasında doğu bağlantıyı kuran bireyler genel itibariyle kişisel ve toplumsal uzlaşmayı daha çok yaşadıkları gözlemlenmektedir. Böyle bireyler sorumluluk duygularına ilişkin herhangi bir ihmâl karşısında pişmanlık duygularını yaşarlar. Bu durum bireylerin sorumluluk duygularını sık sık yaşamalarından kaynaklanmaktadır.

Duygusal zekâ modelleri.

Duygusal zekâ ilk kez 1990 senesinde literatüre kazandırıldıktan sonra duygusal zekâ ile ilgili bir çok model geliştirilmiştir. Bunların başında Peter Salovey ve John Mayer, Daniel Goleman, Reuven Ba-On gelmektedir. Bu modeller Şekil 3’de gösterilmiştir.

Duygusal zekâ ile ilgili ‘yetenek’ ve ‘karma’ model olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Her iki modelin de başlangıç noktaları benzer olup, ikisi de çeşitli kişilik özelliklerinden oluşmaktadır. Salovey ve arkadaşlarının geliştirdiği yetenek modeli, duygusal bilginin önemi ve kullanımı ile ilgili yetenekler dizisi olarak tanımlanabilir (Ulutaş, 2005).

Yetenek modeli, duyguları ifade etme ve algılama, düşüncenin duygusal olarak kolaylaştırılması, duyguları analiz etme ve anlama, duygusal ve zihinsel büyümeyi desteklemek için duyguları ayarlama gibi her biri ayrı zihinsel yeteneği içeren dört daldan oluşmaktadır. Zihinsel performansı yansıtan yetenek modeline açısından, zihinsel yetenekler birbiriyle ilişkili olup IQ, deneyim ve yaşla gelişmektedir. Ayrıca bu model bireyin, yaşamına yönelik tahmin ve yorumlar yapmada rehber olmaktadır (Ulutaş, 2005).

Goleman, Bar-On ve Cooper ve Sawaf’ın geliştirdiği teknikler ise ‘karma’ model olup bunun tam tersidir. Zihinsel yeteneğin yanı sıra, sosyal becerilerin, davranışların ve kişilik özelliklerinin bir birleşimidir (Ulutaş, 2005).

John D. Mayer & Peter Salovey modeli.

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı hisleri olduğu gibi değerlendirebilme ve ifade edebilme, düşünceye yardımcı olacakları zaman duygulara kolaylıkla ulaşabilme ve/veya onları oluşturabilme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlayabilme ve duygusal ve bilişsel gelişmeyi sağlayacak Şekilde duyguları ayarlayabilme yetenekleri olarak tanımlanmıştır (Soykan, 2015).

Mayer ve Salovey’in ortaya çıkardıkları teknik yeteneğe dayalı bir model olup sıcaklık, mutluluk gibi yetenekten bağımsız faktörlere modelde yer vermemişlerdir. Bu modeli oluştururken Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramını temel almışlardır. Salovey ve Mayer’in modeline göre yeteneğe bağlı olmayan faktörler duygusal zekâdan bağımsızdır ancak önemsiz

değillerdir. Çünkü Salovey ve Mayer yeteneğın EQ'nun kullanılmasında önemli bir faktör olarak görmekte ve sık sık üzerinde durmaktadırlar.

Mayer ve Salovey'in sunduğu kavramsal yapı dikkate alınarak oluşturulan yapı, psikolojik tabanlı süreçlerden daha karmaşık olarak ele alınır (Soykan, 2015).

John D. Mayer & Peter Salovey Modeli dört boyuttan oluşur. Bunlar:

1. Duygusal algı

Bu modelde iki önemli kavram vardır. Bunlar: Kendi ve başkalarının duygularını tanıyabilmedir. Kendisinin ve başkalarının duygularını tanımlayabilme ayrıca sonraki bölümler içinde öncelikli basamaktır.

- Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin belirtilmesi,
- Kendi duygularını anlama ve dile getirme,
- Başkalarının duygularını anlama.

2. Duygusal kolaylaştırma/uyum

Duygusal kolaylaştırma ya da uyum kişinin problemlerin üstesinden gelme anında uygun ve olumlu duyguyu seçip onun kendisini teşvik edebilmesini ifade eder. Böyle bir durumda birey, iyi ruh hali içerisindeyken olumlu davranış sergilerken, kötü bir ruh hali içerisinde ise aynı duruma negatif davranış sergilediği dikkat çekmektedir.

- Duygu durumları problem çözerken kullanılacak yolları tayin eder.
- Duygular dikkate yardımcı olur ve özenli düşünmeyi sağlar.
- Psikolojik durumun negatif veya pozitif hissedebilmesi kişinin olay karşısındaki algısını değiştirir ve farklı bakış açılarını keşfetmesine yardımcı olur.

3. Duyguları anlama ve muhakeme etme

Duyguları anlamakve duyguları muhakeme etmek kendi duygularını anlamak, bilmek, farkında olmak, ayırt edebilmek ve karşılaşılan farklılıklar sonucu yaşanan duyguları anlamak demektir. Bu özellikler ayrıca duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin en önemli özellikleridir.

- Karmaşık duyguları algılayıp, muhakeme etmek.
- Duyguları nitelemek ve başka duygularla arasındaki ilişkiyi keşfetmek.
- Duygular arası geçişleri algılamak.
- Duyguların içeriğini anlamak.

4. Duygusal yönetim/duyguları düzenleme

Duygusal yönetim ya da duyguları düzenleme yaşanan durumlar karşısında olumsuz duygular yerine pozitif duyguları yaşayabilen, duygu kontrol ve denetimi olan öfkelerini tam olarak kontrol edebilme yeteneğidir.

- Olumsuz duyguların etkisinden kurtulup olumlu hislerin etkisi altında, kendinin ve başkalarının hislerini yönetebilmek.
- Negatif ve pozitif duygulara ayırım olmadan açık olmak.
- Duygusal ve zihinsel olarak kullanılabilir hisleri ayırt etmek. (Duygusal işlevsellik)

Tablo 3. *Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli (Soykan, 2015)*

BÖLÜM	YETENEK
Duyguları Algılama	<ol style="list-style-type: none">1. Kendisine ait duyguları anlama ve yansıtmak2. Başkalarına ait duyguları anlama ve yansıtmak3. Duygunun tam ifade edilebilmesi ve gereksinimlerin aktarımı.4. Birbirinden farklı duygusal ifadeleri ayırabilmek.
Duyguları Kullanma	<ol style="list-style-type: none">1. Duygular dikkati yönetmeye ve düşünmeyi sağlar.2. Ruh hali değişkenliği bireyin algısında farklılığa yol açar ve farklı bakış açılarından yararlanmasını sağlar.3. Duygular farklı problem çözme yaklaşımlarını kullanmaya teşvik eder.
Duyguları Anlama	<ol style="list-style-type: none">1. Duygu ile farklı duygular arasındaki bağlantıyı ve anlamlarını tanımlamak.2. Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerine ait olduğu bilgiyi anlamak.3. Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı hisler ile olan bileşimini anlamak.4. Duygular arasındaki geçişleri anlamak.
Duyguları Yönetme	<ol style="list-style-type: none">1. Hoş ve hoş olmayan duygulara net olmak.2. Duyguları bilinçli bir şekilde duygusal ya da zihinsel gelişimde kullanılabilirlik noktasında ayırabilmek ya da birleştirebilmek.3. Duyguların olumsuz etkisini azaltarak ve pozitif etkisini arttırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek.

Salovey ve Mayer yaklaşık 12 yıllık gibi bir süreçte duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte bu alanda çeşitli çalışmalar yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. En önemli kazandırmaları ise ortaya çıkardıkları model sonraki oluşturulan duygusal zekâ modellerine temel oluşturmuştur.

Tablo 4. *Duygusal Zekâ Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Ulutaş, 2005)*

Duygusal Zekâ Özellikleri	Salovey ve Mayer	Goleman	Bar-On	Cooper ve Sawaf
İçsel Farkındalık	-Duygularını bilme- Duyguların sebeplerini bilme Duygularının sonucunu bilme-Zamanla oluşan duygusal süreci bilme	-Kendi duygularını doğru olarak bilme- Kendine güven	Kişisel Beceriler:- Duygusal benlik bilinci-Kendine güven-Kendine saygı-Kendini gerçekleştirme-Bağımsızlık	Duyguları Öğrenmek:- Duygusal dürüstlük- Duygusal enerji-Duygusal geribildirim-Pratik sezgi
Duyguların İçsel Yönetimi	-Duyguları yönetme- Duygularını uygun şekilde ifade etme -Kendi kendini motive etme-Karar verme sürecini etkilemek amacıyla duyguları kullanma-Olumlu ruh hali-Olumsuz ruh halini olumluya çevirme	-Duygusal öz denetim- Motivasyon- Memnuniyetini erteleme-Karar alırken duygularını kullanma-İnsiyatif- İyimser-Kolayca uyum sağlama-Saydımlık	Uyumluluk Boyutu:- Problem çözme-Gerçeklik ölçüsü- Esneklik Stresle Başa Çıkma Boyutu:- Stres toleransı-Dürtü kontrolü Genel Ruh Durumu:- Mutluluk-İyimserlik	Duygusal Zindelik:- Öz varlık-Güven çemberi-Yapıcı, hoşnutsuzluk- Esneklik ve Yenileme Duygusal Derinlik:- Özgün potansiyel ve amaç- Adanmışlık-Dürüstlüğü yaşamak-Yetki olmadan tepki Duygusal Simya:- Sezgisel akış- Düşünsel zaman değişimi-Fırsatı sezinlemek- Geleceği yaratmak Çeşitlilikten yararlanma- Politik bilinç
Dışsal Farkındalık	Empati(başkalarının duygularının farkına varma)	Empati(başkalarının duygularını ve duygu durumlarını hissetme)- Çevresindeki örgütlerin farkına varma-Hizmet yönlendirme	Kişisel beceriler:- Empati -Bireyler arası ilişkiler -Sosyal sorumluluklar	
Dışsal Duygu Yönetimi	-Başkalarının duygularını yönetme- Başkalarının hissettiklerini doğru şekilde ifade etme- Sosyal yetenekler-İlişkileri yönetme	-Başkalarının olumsuz duygularına yardımcı olma- Sosyal etkililik- Başkalarını geliştirme Etkileme- Liderlik-Takım çalışması-işbirliği- Sorun çözümü		Sosyal beceriler:- Etki-İletişim- Çatışma Yönetim- Liderlik-Değişim katalizörlüğü-Bağ kurma-İşbirliği ve dayanışma- Takım yetenekleri

Reuven Bar-On modeli.

Reuven Bar-On Modelinde duygusal zekâ kişinin baskılarla ve çevresel tepkilerle başa çıkmasını sağlayan kişisel, kişilerarası ve duygusal becerilerdir. Bu modelde duygusal zekâ gelişmiş bireyler, duygularının farkında olan, duygularını ifade edebilen, mutlu yaşamlara öncülük eden, yeteneklerini gerçekleştiren, sağduyulu bir ilişki kurabilen ve başkalarına bağlı

kalmadan karşılıklı tatminkâr ilişki kurabilen, başkalarının ne hissettiğini anlayabilen ve özsaygısı olan insanlardır. Bu insanlar genelde problem çözmede yetenekli, esnek, gerçekçi, iyimser ve kontrolünü kaybetmeksizin stresle başa çıkmada başarılı kişilerdir. Bar-On'un modelinde IQ ile hesaplanan IQ ve EQ ile hesaplanan duygusal zekâ genel zekâyı oluşturur. Bu model sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklıdır. Duygusal zekâsı gelişmiş kişiler başarılı, duygusal anlamda sağlıklı ve işlevsel kişilerdir. Bu nedenle bireylerin duygusal zekâları geliştirilmelidir. Çünkü duygusal zekâ değişir, zamanla gelişir uygun program ve eğitimlerle seviyesi yükseltilebilir.

Bar-On'un duygusal Zekâ modelinin beş ana boyutu şunlardır (Yıldırım, 2015):

1. Kişisel beceriler

Bireyinkendi potansiyelini gerçekleştirebilme, bağımsız davranabilme, kendini ifade edebilme, kendi duygularının farkında olma ve kendisine duyduğu saygıyı içeren becerilerdir (Yıldırım, 2015).

Duygusal özfarkındalık: Kendini anlama ve algılamayı ifade eden beceridir.

Özgüven: Bireyin kendinden emin ve kendinin farkında oluşudur.

Özsaygı: Bireyin kendi duygu ve hislerini kabullenmesi, olumlu ve olumsuz duygu ve hisleriyle barışık olmasıdır.

Kendini gerçekleştirme: Maslow'a göre ise gereksinimler hiyerarşisinin belki de en önemli basamaklarından birini oluşturan "kendini gerçekleştirme", bireyin ürettiklerinden mutluluk duyması ve memnun olduğu fiillerde bulunması anlamına gelir. Freud'a göre ise "sevmek ve çalışmak" olan kendini gerçekleştirebilmenin gerçekleşebilmesi için kişinin öncelikle kendini tanıması, yeterliliklerinin farkında olması gerekmektedir (Yıldırım, 2015).

Bağımsızlık: Bireyin yaşama, hissetme ve özgür düşünme yeteneklerini ifade eder. Bireyin fizyolojik ve psikolojik özgürlüğünü temsil eden basamaktır.

2. Kişilerarası beceriler

Kişinin diğer bireylerin hislerini ve duygularını anlama ve bunların farkında olma yeteneğidir.

Empati: Bir çok araştırmacı empati için mühim bir tanım yapmışlardır. Goleman (2001), empati kavramının açıklamasını: Hislerimize ne kadar açıksak, duyguları tanımayı aynı kadar iyi beceririz, empatik bireyler diğerlerinin neye ihtiyacı olduğunu, ne beklediğini belirten belli belirsiz sinyallere karşı hayli sorumludur, empati yardım edici

ilişkinin başta gelen bileşenlerindedir, şeklinde yapmıştır. Hoffman, empatiyi “bir duyguyu başkasının hissettiği şekilde hissetme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Dökmen (1994)’e göre ise empati; kişinin olaylara karşısındaki bakış açısı ve bakması ve o kişinin duygu ile düşüncelerini tanıması ve bu durumu uygun şekilde anlamlandırması sürecidir (Yıldırım, 2015).

Kişilerarası İlişkiler: Kendi düşüncelerini önemseydiği takdirde bir başkasının düşüncelerine de önemsemek, bir diğer adıyla diğerkâmlık bu becerinin öncüllerindedir. Kişilerarası ilişkilerle sosyalleşen birey, bu beceriyi en üst düzeyde başarabildiği oranda huzurlu olur.

Sosyal Sorumluluk: Çevresinde gelişen olumlu ile olumsuz olaylardan haberdar ve bunlarla ilgili olan, çevresine karşı duyarlı bir tavır gösteren kişinin yeteneğidir. Çevresiyle etkileşimde olan her bireyin en başta sosyal sorumluluklarının bilincinde olması beklenir.

3. Stres yönetimi

Bireyin duygularını kontrol altında tutabilme ve stres haliyle mücadele edebilme yeteneğidir.

Stres Toleransı: Schermeron (1989) stresi engellemeler, kısıtlamalar ve büyük taleplerle karşı karşıya gelindiğinde kişi tarafından yaşanan bir kaygı durumu şeklinde tanımlamıştır. Yapılan araştırmalarda, yaşantıları süresince kişilerarası ilişki becerileri üst seviyede olan ve bireyi doyuma ulaştırabilmiş ilişkiler yaşayan bireylerin, kaygıtoleransının diğerlerine oranla daha yüksek görüldüğü bildirilmiştir. Ayrıca II. Dünya Savaşı Nazi Kampları’ndan kurtulan bireylerle yapılan röportajlarda gündelik hayatına hızlı biçimde dönüş yapabilmiş normal kişilerin, önceki yaşantılarında sevgiyi, diğer bireylere göre daha yoğun deneyimlediklerini belirtmeleri dikkat oluşturmaktadır.

Dürtü Denetimi: Doyumu erteleyebilme, sağlıklı savunma mekanizmaları ve uygun davranış örüntüleri geliştirebilme kullanabilme gibi yeteneklerin bulunduğu basamaktır. Gerçek dünyayla insanoğlunun bitmez tükenmez arzu ve istekleri arasında denge koruyucu sorumluluk edinmiş ve görevini iyi yapan doğru bir ego, dürtü denetimini sağlar.

4. Uyumluluk

Değişen faktörlere göre duyguları değiştirebilme ve esnek olabilme yeteneğidir.

Problem Çözme: Problem çözebilme ve problemlerin üstesinden gelirken ayrıca duyguların bireyi yönlendirmesine izin verme yeteneğidir. Problem çözme, duygusal zekâ ve zekâ tanımlarında sıkça kullanılır.

Gerçeklik Ölçüsü: Yaşanmamış olanla yaşanmış arasındaki farkı anlama yeteneğidir.

Esneklik: Bireyin düşünce ve duygularını farklılaşan yönler göre ayarlayabilme yeteneğidir.

5. Genel ruh hali

Mutluluk: Freud (2015)'a göre bir bireyin mutlu olabilmesi için engellenme olmadan doyuma ulaşması gerekir. Öncelikle bütün içgüdüsel arzularının doyurulması bununla birlikte sağlıklı, mutlu bir ruha sahip olabilmesi içinde herhangi bir engellemeyle karşı karşıya kalmaması gerektiğini öne sürer.

Felsefe Sözlüğü'nde ise mutluluk için şöyle bir tanım yapılmıştır: "Mutluluk genel çerçevesi, formel anlamı çerçevesinde insan eylemlerinin ve çabalarının nihai ile en yüksek amacı olan hal, hayattaki en yüksek değer ya da amaca ulaşma durumudur (Yıldırım, 2015).

İyimserlik: Seligman (2007)'a göre iyimserlik bilişsel durum olabilir ve sonradan kazanılabilir. Başka bir tanıma göre ise iyimserlik baş etme ve motivasyon davranışını etkileyerek iyilik halinin oluşmasına aracılık eden mizaç özelliğidir. Yani iyimserlik zor durumlarda bile olumlu tavrı koruyabilme ve hayata iyi tarafından bakabilmedir.

Bar-On'un duygusal zekâ tanımını oluşturan 5 ana boyut ve alt yetenek grupları Tablo 5'de aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. *Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler (Arbak & Çakar, 2004).*

Duygusal Zekâ Boyutu	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Boyut	öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, bağımsızlık, öz-gerçekleştirme
Kişiler Arası Boyut	empati, sosyal sorumluluk, kişiler arası ilişkiler
Uyum	özel/nesnel farkındalığı, esneklik, problem çözme
Stres Yönetimi	strese tolerans, tepki kontrolü
Genel Ruh Hali	mutluluk, optimizm

Bar-On duygusal zekâ boyutları ile duygusal zekâ boyutlarını oluşturan yetenekleri ölçebilmek için Duygusal Katsayı Envanterini(EQ-i) geliştirmiştir. Bar-On EQ-i envanteriyle IQ testi ölçümlerinin eksik kaldığı yanları ve başarı potansiyelini ölçmüştür. Testin geçerlilik ve güvenilirliği 1985 ve 1997 yılları arasında 12 yıllık bir süreçte İsrail, Güney Afrika, Almanya, Arjantin, ABD ve Kanada’da yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen verilere göre Bar-On bilişsel zekâ ile duygusal zeka arasında bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Bar-On envanteri aynı anda çoğu farklı kavramı ölçemediği için 2000 yılında tekrar düzenlenmiştir.

Bar-On 1997 yılında Tablo 5’de de görüldüğü gibi yetenekleri beş ayrı boyutta ele almış ayrıca bu yetenekler sosyal ve duygusal zekâyı harekete geçiren beceriler ile duygusal ve sosyal zekânın zeminini oluşturan yetenekler olmak üzere iki farklı grupta toplamıştır (Arbak & Çakar, 2004).

Tablo 6. *Bar-On Modelinin Yeniden Gruplandırılmış Biçimi (Arbak & Çakar, 2004)*

Grup	Grubu Oluşturan Yetenekler
Duygusal ve Sosyal Zekânın Temel Öğeleri	Öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, empati, kişiler arası ilişkiler, strese tolerans, tepki kontrolü, öznel/nesnel farkındalığı, esneklik, problem çözme
Duygusal Zekâ ve Sosyal Zekâyı Harekete Geçiren Anahtar Unsurlar	Optimizm, öz-gerçekleştirme, mutluluk, bağımsızlık, sosyal sorumluluk.

Tablo 5 ve Tablo 6’da görüldüğü üzere Bar-On’un modelinde bulunan stres yönetimi öznel/nesnel farkındalığı gibi unsurlar özellikleri itibariyle duygu ve zekânın genel anlamının ötesinde bulunmaktadır.

Cooper- Sawaf modeli.

Cooper-Sawaf modeline göre duygusal zekâ hisleringücü ve hızla algılanışı, insan bilgisi, ilişkisi, enerjisi ve etkisinin birtemeli olarak anlama, duyumsama ve etkin olacak biçimde kullanma yeteneğidir (Soykan, 2015).

1997 yılında Cooper ve Sawaf’ın sahip oldukları ‘Liderlikte Duygusal Zekâ’ adlı eserinde duygusal zekâyı ‘Duygusal Simya’, ‘Duygusal Okur-Yazarlık’, Duygusal Derinlik ve ‘Duygusal Zindelik’ olmak üzere dört önemli kavramla açıklamışlardır. Ayrıca Cooper ve Sawaf’ın duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini örgüt ve topluluk ortamı içerisinde incelenmiştir.

Cooper-Sawaf duygusal zekâ modelindeki dört önemli unsur aşağıda açıklanmıştır (Soykan, 2015).

1. Duygusal simya

Duygusal simya, bireyin fırsatları hissedebilmesini, duygusal değişime (bireyin geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı isteğine göre beyinde canlandırması) uyum sağlamasını, sezgisel yeniliği, geleceği yaratabilmeyi ve akıcı zekâyı içeren bir karışımdır. Duygusal simya, bireyin geleceğini gelmesinin zorunlu bir şey olarak durup beklemekle kalmayıp, aktif bir şekilde ve tutkuyla ilerletmesi gerektiğini ve duygusal zekânın da böyle bir konuda çok önemli rolü bulunduğunu savunan geleceğini yaratma; bireyin geniş fırsatlar ve olasılıklar tarayıp, değerlendirerek önsezisel potansiyelini geliştirmesi gerektiğini savunan fırsatı sezinlemek; kişinin, çevresindekilerin de karşılaştığı aynı durumda ise, daha keskin içgüdülerle veya daha çok yaratıcılıkla, daha fazla ilgiyle özen göstererek, daha farklı, daha özgün ve akıllıca bir tepki vermesini sağlayan düşünsel bir zaman değişimi; bireyin başkalarının göremediği fırsatları kullanabilmesi ve belirsiz durumlarda verimli karar almasına yardımcı olan sezgisel akış boyutlarından oluşmaktadır.

2. Duygusal derinlik

Duygusal derinlik, bireyin karakteri için oluşumunda gerekli olan bütünlüğün, etkinliğin ve potansiyelin gelişmesini sağlamakla birlikte bireyin potansiyelini keşfetmesini ve bunun sorumluluğunu üstlenek hedeflere ulaşabilmek için doğru adımları belirlemeye de büyük katkı sağlar. Duygusal derinlik, duygusal zekânın, yönlendirme ya da otoriteden bağımsız olarak doğrudan etki ve ilgili olduğunu, teknik veya sadece mantık analizine dayanmak yerine, algılama, öğrenme, bağlantı kurma, yenilikler yaratma, hissel potansiyele ve öncelikleri belirlemeye de dayandığını yani etkilenme ile etkileme ile ilgili olduğunu savunan görev; duygusal samimiyetin derinleşmesi ve genişlemesi olabilmek olarak ifade edilen dürüstlüğün işler hale dönüşmesi böylece bireyin gerçek etkisinin, dürüstlüğü, bireye özgü potansiyeli ve amaçlarıyla bağlantılı şekilde artacağını savunan dürüstlüğü yaşamak; bireyin sorumluluk ve vicdanduygusuyla çalışması ve yaptıklarının karşılığını hakkıyla vermesi temeline dayanan adanmışlık; bireyin içinden gelen sesi dinlemesi ile onun yönlendirmesi, sorumluluk duygusuyla cesaretlendirmesi ve amaçlarına ulaşabilmek için kararlılığını desteklemesi gücüne dayanan amaç ve özgün potansiyel boyutlarından oluşmaktadır.

3. Duygusal okur-yazarlık

Duygusal okur-yazarlık, duygusal birikimi sağlamak için duygusal bilgiye sahip

olmaktır. Duygusal okur-yazarlık diğer adıyla duyguları öğrenmek, bir olgunun varlığını hissetmek, gerçekleştirilen göreve karşı duygular beslemek ve içten hislere güvenebilme olarak ifade edilen pratik sezgi; duyguların verdiği mesajları algılayabilmesi şeklinde dile getirilen duygusal geri bildirim; kişinin hayatındaki enerji ve stres düzeyinin bilincinde olması ve bunu etkin bir şekilde yönlendirerek, dikkatini bir konu ya da bireye vererek enerjisini etkin kullanabilmesi şeklinde dile edilen duygusal enerji ve kişinin güvendiği ve hissettiği şeyleri doğru sözlerle dile getirmesini, kendisine ve çevresine karşı güvenilir ve gerçekçi davranışlar sergilemesini dile getiren duygusal dürüstlük boyutlarından oluşmaktadır.

4. Duygusal zindelik

Duygusal zindelik, bireyin düşüncelerini ve duygularını ifade ederken açık olmakla birlikte, güvenilir ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, kendisi ve başkaları için iyi düşünceler oluşturabilmesi, başkalarıyla geçinebilmesi, esnek ve içten olabilmesidir. Duygusal zindelik; bireyin sahip olduğu özellikleri uyumlu hale getirebilmesi için esnek olabilmesi, başarı ve başarısızlığı kabullenebilmesi, gelişimleri merak ederek takip etmesi ve yenilenmeye net olması olarak ifade edilen esneklik ile yenilenmeden; bireyin hoşnutsuzluğunu yıkıcı bir etkileyecek şekilde değil, duygularını kullanarak ilginin değişik açılardan yorumlanabilmesi ve daha yaratıcı öneriler üretilerek, daha derin güven yaratmak ile iletişim kurmak için kullanılması olarak dile getirilen yapıcı hoşnutsuzluk; bireyin kendisine güven duyması bunu başkalarına yansıtması, güvenilir, dürüst ile gereken ölçüde açık olması temelini esas alan güven çemberi; bireyin güç alanının fark edilmesi ve geliştirilmesi için kendisini dinlemesi ile başkalarıyla iletişime daha fazla değer göstermesini ifade eden öz varlık boyutlarından oluşmaktadır.

Daniel Goleman modeli.

Daniel Goleman modeli bireyin duygularının bilincinde olması ve farklı özellikleri (bireyin kendisini motive edebilmesi) içermiş olan karma bir yöntemdir. Bu açıdan Mayer ve Salovey'in modelinden farklıdır. Çünkü Mayer ve Salovey modelinde temel yetenek dikkate alınır. Ancak Mayer ve Salovey modelinin olumsuz tarafı duygusal zekânın liderlik ve topluluk etkinlikleri üzerindeki etkisiyle ilgilenilmemiştir.

Duygusal yetenek, bir meta-yetenektir, ham şekilde zekâdâhil, var olan diğer yeteneklerin de kullanılabilirliğinin belirleyicisidir (Soykan, 2015).

Goleman 'İş Başında Duygusal Zekâ' adlı kitabında duygusal zekâyı beş boyutta açıklamıştır (Goleman, 2015).

1. Özbilinç

Bireyin ne hissettiğini bilmesi, duygularını karar verme sürecini etkileyecek şekilde değerlendirebilmesi, yetenekleri hakkında reel bir değerlendirmeye ile özgüven duygusuna sahip olabilmesidir.

2. Kendine çekidüzen verme

Kendine çekidüzen verme istenmeyen durumları engellemek amacıyla ya da çabaladığımız şeyi kolaylaştırmak için duyguları kontrol altına almak; amaca ulaşmak için arzunun ertelenmesi ve vicdan sahibi olmak; duygusal sıkıntıdan kurtulmak için kendini toparlanmaktır.

3. Motivasyon

Bireyin kendine hedef belirlemesine ve hedefe ulaşabilmek için çabaya yöneltecek ve rehberlik edecek, iyileşmek için çalışmaya, herhangi bir engellenmişlik hissi karşısında sabır etmeye ve yükümlülük kullanmaya yardımcı olacak ötelenmiş tercihlerini değerlendirebilmesidir.

4. Empati

Empati, bir bireyin olaylara diğer insanların gözünden bakabilmesi, onların hislerini sezebilmesi ve bireye çok uzakta da kalsa farklı insanlarla arkadaşlık edip, uyum sağlayabilmesidir.

5. Sosyal beceriler

Bireylerin karşılıklı etkileşim ve ilişkilerinde sorun yaşamadan etkileşimi sürdürmesini, duyguları kontrol altında tutmasını ve benimsenmiş bu becerileri; diğer bireyleri uzlaştırmak, liderlik etmek, ikna etmek, çözüm sağlamak, takım ve işbirliği çalışması için kullanmaktır.

Tablo 7. *Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları (Soykan, 2015).*

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	YAPITAŞLARI
1. Bireyin Sahip Olduğu Duyguların Farkında Olması	*Bireyin bir duyguyu hissettiğin zaman tanıyabilme, izleyebilme ve bu farkındalığı karar alırken sürece dâhil edebilme yeteneği.	*Bireyin özgüven sahibi olabilmesi. *Bireyin gerçeklerden kopmadan kendisi hakkında değerlendirmeyapabilmesi. *Bireyin kendisiyle dalga geçebilmesi.
2. Bireyin Sahip Olduğu Duygularını Yönetmesi	*Bireyin hislerini ve tepkilerini yönetebilme, kendisini telkin edebilme ve olumsuz hislerinin kontrolsüzleşmesinden önce onlara müdahale edebilme yeteneği. *Bireyin pozitif sonuçlara ulaşabilme k adına kısa vadeli zevklerinden feragat edebilme veya öteleyebilme yeteneği.	*Bireyin dürüst ve olabilmesi. *Bireyin belirsizliklere karşı ve belirsizlikler halinde rahat olabilmesi. *Bireyin değişikliğe açık olabilmesi.

Tablo 7. Daniel Goleman'ın Duyusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları (Soykan, 2015). (Devamı)

3. Bireyin Kendisini Motive Etmesi	*Bireyin hislerini belirli bir amaca ulaşabilmek adına yönlendirebilme, karşısına çıkansorunların varlığına rağmen pes etmeme yeteneği. *Bireyin 'oluruna bırakma' durumuna geçebilme yeteneği.	*Bireyin iyi sonuca dönük güçlü bir istek duyabilmesi. *Bireyin iyimserlik halini başarısızlık halinde dahi koruyabilmesi. *Bireyin kendisini bir topluluğa adayabilmesi.
4. Empati	*Bireyin kendisi dışında kalan kişilerin sahip olduğu his ve düşüncelere tarafsız bir şekilde yaklaşabilme yeteneği. *Başkalarının bulunduğu pozisyona kendisini koyabilme yeteneği.	*Bireyin sahip olduğu yetenekleri geliştirmeye yönelik uzmanlık geliştirebilmesi. *Bireyin farklı kültürlerle karşı hassas olabilmesi.
5. Sosyal Beceriler	*Bireyin ilişkilerine yönelik iyi kavrama göstermesi ve sosyal durumları algılayabilme yeteneği, diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği.	*Bireyin etkin liderlik sergileyebilmesi. *Bireyin ikna etme yeteneğine sahip olması. *Bireyin takım kurabilme ve mevcut takımlara liderlik edebilmesi.

Sosyal Beceri

Bir insanın diğer insanlarla karşılıklı ile sağlıklı ilişki kurabilmesi için başarılı bağlantıyı sağlayan bir takım sosyal becerilere sahip olması gereklidir. Genel anlamıyla sosyal beceri bireyler arası olumlu ve etkili ilişkiler kurabilmek için gerekli olan beceriler bütünü olarak tanımlanır (Süt, 2014).

Matson ve Ollendick (1988)'e göre ise sosyal beceri, bireyin başkaları ile iletişimini sürdürebilme yeteneği ayrıca ebeveyn, öğretmen, akran ve diğer yetişkinler arasındaki popülerliği sağlayan kişilerarası işlevler için gerekli olan sosyal davranışlar.

Hargie ve arkadaşları (1994)'nın yaptığı 'sosyal beceriler, duruma özgü, hedefe yönelik, bireyin kontrolü altındaki ve öğrenilebilir davranışlara denir' tanımına göre sosyal becerileri oluşturan davranışlar aşağıda sıralanmıştır (Yurdakavuştu, 2012);

1. Özel hedeflere ulaştırıcı,
2. Hedefe uygun,
3. Duruma uygun,
4. Öğrenilebilir,
5. Bireyin bilişsel kontrolü altında olan
6. Tanımlanabilir davranış ünitesinde olan davranışlardır.

Bazı araştırmacılara göre davranışsal bakış açısı, sosyal geçerlilik ve akran kabulü gibi kavramlar temel alınarak sosyal becerilerin farklı şekillerde tanımlanabilir. Bu tanımlar aşağıda sıralanmıştır (Süt, 2014).

- Davranışsal bakış açısı temel alınarak yapılan sosyal beceri tanımı: Bu tanıma göre sosyal beceriler ortama özgü, ortamdaki olumlu karşılık almayı arttıran, olumsuz tepki almayı düşüren davranışlar olarak açıklanmaktadır. Bu tanıma göre sosyal beceriler şöyle tanımlanmaktadır; sosyal beceriler davranışsal terimlerle açıklanmakta, iletişim kurma, etkileşim kurma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilir, objektif beceriler olarak tanımlanmaktadır.
- Sosyal geçerlik bakış açısı göz önünde bulundurularak yapılan sosyal beceri tanımı: Birey için olumlu sonuçlar sağlayan beceriler sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal becerileri bulunan öğrenci, akranları tarafından kabul edilecek ve akademik başarısı olumlu olarak etkilenecektir. Bu tanımda sosyal becerilerin sonuçları önemlidir.
- 3.Sosyometrik ya da akran kabulü bakış açısı dikkate alınarak yapılan sosyal beceri tanımı: Bu tanımlarda daha çok kişinin sosyal kabulü ve reddine dikkat edilerek, akranları tarafından sosyal kabul gören kişilerin sosyal becerilere sahip oldukları belirtilirken, akranları tarafından reddedilen bireylerin sosyal becerilerinin yetemediği ifade edilmektedir.

Sosyal beceriler için yapılan tanımlardaki ortak öğeleri Cartledge ve Milburn şöyle sıralamışlardır (Açıkgöz, 2013).

- 1- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik tepkiler olarak sosyal beceriler.
- 2- Belirli gözlenebilir davranışlar ve gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri kapsayan davranışlar olarak sosyal beceriler.
- 3- Başkalarının olumlu tepkiler vermesine sebep olan ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
- 4- Duruma özgü ve sosyal içeriğe dikkate alınarak değişen sosyal beceriler.

Balyan (2009)'ın aktardığına göre Yong ve West sosyal becerileri beş grupta değerlendirmiştir. Bunlar;

- 1- Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla baş etmemize yardım edebilir: İstekleri reddetme, özür dileme ve takılmayla başa çıkma, negatif geribildirim verme, akran baskısına direnme, lakap takma, şikâyetle bulunma, özürle baş etme.
- 2- Bazı sosyal beceriler çatışmayı elde bulundurmamayı veya çözmeyi amaçlar: Görüşme, problem çözme, görüşme ve uzlaşma.
- 3- Sosyal beceri etkileşimi artırabilir: Başkalarına selam verme, başkalarını oyuna davet etme, başkalarının oyun davetini kabul etme, soru sorma, payetme

başkalarına yardım önerme, başkalarını övme ve onlara kompliman yapma, teşekkür etme, açıklama isteme, rica etme, yakınlık belirtme, ilgi gösterme, bilgi sunma rahatlık sunma.

- 4- Atılgan davranışlar sık sık sosyal beceri olarak sınıflanır: Duygularını ifade etme, hayır deme, anlayışı açığa kavuşturma, isteği tekrarlama, özürle başa çıkma, ilgi gösterme.
- 5- Sosyal beceri hoş olmayan olaylarla başa çıkmamıza yardım edebilir: Lakap takma, istekleri reddetme ve takılmayla baş etme, olumsuz geribildirim verme, özür dileme, şikâyetle bulunma, özürle başa çıkma, akran baskısına direnme.

William James'in 'Psikolojinin Prensipleri' adlı eserinde ilk kez sosyal beceriler ile alakalı bilimsel incelemeler yapılmıştır. William James 'Psikolojinin Prensipleri' kitabında bireylerin sosyal ilişkilerinin temelinde sosyal benliğin olduğunu ileri sürmüştür. Böylece sosyal ilişkilere ışık tutmuş benlik kavramına açıklama getirmiştir (Yurdakavuştu, 2012).

Bireyin psikolojik ve sosyal gelişimi için sosyal beceriler büyük öneme sahiptir. Ayrıca sosyal becerileri gelişmemiş bireyler genellikle uygun olmayan davranışlar sergilerler. Çünkü sosyal becerisi gelişmemiş bireyin sosyal becerisi gelişmiş bireye göre seçebileceği davranış şekli daha az olduğu için istenmeyen davranışları tercih etmektedirler. Ancak sosyal becerisi gelişmiş bireyler karşılaşılan problemleri çözmede daha çok tekniğe sahip oldukları için sosyal ilişkilerinde daha çok başarı göstermektedirler. Yapılan araştırmalara göre sosyal beceri düzeyinin düşük olduğu durumlarda bireylerde akademik ve mesleki problemler, ergen suçluluğu, madde bağımlılığı, sosyal kaygı, içe dönüklük, yalnızlık, depresyon, alkol bağımlılığı, uygun olmayan davranışlar, saldırganlık, kaygı ve utangaçlık gibi istenmeyen davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bunun tam tersi olduğu durumlarda yani sosyal becerinin gelişmiş olması bireyin sosyal güveninin daha yüksek olmasına akademik başarının gerçekleşmesine, akran kabulüne, sosyal uyum ve sosyal desteğe, atılganlık ve benzeri olumlu davranışların oluşmasını sağlar.

Kişiler arası iletişimi kurmak için sözel veya sözel olmayan şekilde gerçekleşen önemli sosyal iletişim becerileri üç grupta toplanmıştır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Riggio, 2005).

- 1- Mesajı alma, (Duyuşsal Duyarlık ve Sosyal Duyarlık)
- 2- Düzenleme ya da kontrol becerisidir (Sosyal ve Duyuşsal Kontrol).
- 3- Mesajı gönderme (Duyuşsal ve Sosyal Anlatımcılık)

Michelson ve arkadaşları 1981 yılında yapılan sosyal beceri tanımlarının ortak noktalarını aşağıda sıralamışlardır (Yurdakavuştu, 2012):

1. Sözel ve sözel olmayan özel tepkilerden oluşur,
2. Davranışın ortaya çıkmasında etkilidir.
3. Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur,
4. Diğerlerinin sosyal statüsü, yaşı ve cinsiyeti gibi faktörlerden etkilenir.
5. Karşılıklı ilişkilerde gerekli etkileşime ve zamanlamaya dayalı davranışlardır.
6. Farklı olumlu sosyal pekiştiricileri artırır.

Sprafkin, Goldstein, Klein ve Gershaw sosyal beceriyi altı grupta incelemiştir (Açıkgöz, 2013)

1. Başlangıç Sosyal Beceriler: Konuşmayı başlatma, kompliman yapma, dinleme, kendini tanıtmaya, soru sorma, başka kişileri tanıtmaya, teşekkür etme.
2. İleri Sosyal Beceriler: Yönerge verme, özür dileme, katılma, yönergeye uyma, başkalarını ikna etme, yardım isteme.
3. Duygularla Başa Çıkma Becerileri: Duygularını dile getirme, duygularını bilme, kendini ödüllendirme, sevgiyi ifade etme, başkalarının duygularını anlama, diğerlerinin öfkesiyle başa çıkma, kendini ödüllendirme, korkuyla başa çıkma.
4. Saldırganlığa Alternatif Beceriler: Kendini kontrollü kullanma, bir şeyleri paylaşma, uzlaşma, izin isteme, başkalarına yardım etme, haklarını savunma, dövüşmekten uzak durma, çatışmaktan kaçınma çatışmaktan kaçınma, takılmaya karşılık verme.
5. Stresle Başa Çıkma Becerileri: İkna edilmeye karşılık verme, bir arkadaşı savunma, oyun sonrası sportmenlik, zor konuşmaya hazır olma, şikâyet etme ve cevap verme, terk edilmekle ve sıkılganlıkla başa çıkma, başarısızlığa tepki verme, zıt konuşmaya hazır olma, grup baskısıyla başa çıkma,
6. Planlama Becerileri: Hedef belirleme, bilgi toplama, bir şey yapmaya karar verme, sorunları önemine göre düzenleme, sorunun nedenini belirleme, bir konu üzerinde yoğunlaşma, yeteneklerine karar verme.

Sosyal becerinin alt boyutları.

Riggio (1986)'ya göre sosyal beceri çok boyutlu bir kavramdır. Bu boyutlar: sosyal kontrol, sosyal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, duygusal anlatımcılık, duygusal duyarlılık ve duygusal kontroldür.

Riggio (1986) bu boyutları şu şekilde tanımlamaktadır (Gülay, 2008).

- Sosyal kontrol: Sosyal kontrol, kendini ifade etme vesosyal olarak ortaya koyma becerilerini içerir. Sosyal kontrol düzeyi yüksek bireyler, kendilerine güvenli ve

soyal olarak uyumludurlar ile farklı sosyal rolleri kolaylıkla oynayabilirler (Gülay, 2008).

- Sosyal anlatımcılık: Sosyal anlatımcılık, sözel ifade ve sosyal etkileşimde bulunabilme becerilerini kaplar. Bu becerilere sahip bireyler dışadönük ile dost canlısıdırlar.
- Sosyal duyarlılık: Sosyal duyarlılık, uygun sosyal davranış normları ile ilgili bilgiye edinmiş olmayı ve sözel iletişimi anlayabilmeyi içerir. Sosyal olarak duyarlı bireyler, hem diğerlerine karşı kendi davranışları, hem de diğerlerinin kendilerine karşı davranışları konusunda dikkatli ile özenlidirler.
- Duyuşsal anlatımcılık: Duyuşsal anlatımcılık, sözel içermeyen ipuçlarını algılama ile duygularını uygun olacak şekilde ifade etme becerisini içerir. Bu becerilere sahip bireyler enerjik ile oldukça neşelidirler.
- Duyuşsal kontrol: Duyuşsal kontrol, bireyin sözel olmayan ve duygusal yönergeleri kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir. Bu becerilere sahip bireyler, duygularını yönetmeyi becerebilir, gerektiğinde dışa vurup gerektiğinde saklayabilirler.
- Duyuşsal duyarlılık: Duyuşsal duyarlılık, bireyin diğerlerinin gelen sözel olmayan ipuçlarını alabilme ile bunları çözebilme becerilerini kapsar. Bu becerilere sahip bireyler, başkalarının gerçekleştirdiği sözel olmayan iletilere karşı ilgili ile dikkatlidirler ve başkalarının duygusal durumlarını çok kolay anlayabilirler.

Sosyal becerileri etkileyen unsurlar.

Çocukların sosyal ve duygusal uyumunda aile ve çocuk etkileşimi önemli bir yere sahiptir. Duygusal etkileşimin yetersiz olduğu ailelerde sosyal ve duygusal uyum zarar görmektedir. Genellikle anne ve babanın ayrı olduğu, anne ya da babadan birinin ölümü veya ayrılıkları, aşırı hoşgörülü olma veya aşırı koruyucu, tutarsız davranan, çocukları reddeden ve ihmal eden, ailelerin duygusal etkileşimi azaltan veya tamamen ortadan kaldıran, çocukların ihtiyaçlarına cevap vermeyen ailelerde çocukların sosyal ve duygusal uyumu zarar görmektedir.

Ailede duygusal etkileşim eksikliği tüm düzen uyumunu özellikle duygusal ve sosyal uyuma negatif etkide bulunmaktadır (Coşkun, 2011). Ailenin çocuğa yeterli ilgi göstermesi, çocuğun okulda daha iyi performans göstermesini sağlar. Ailenin çocuğa ilgi ve alakasını göstermesi, değer vermesi, gelişimini takip etmesi okulun ve eğitimin önemini benimsetmeye çalışması çocukların benlik saygısının yükselmesine, okula istekli olacak biçimde devam etmesine ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.

Deckard ve diğ. (2002) farklı ailelerdeki kardeş ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre yalnız annelerin çocukları daha çok agresif ve kardeşler arasındaki çatışmanın daha fazla olduğu görülmüştür. Aile tiplerine göre çocuklardaki duygusal ve davranışsal problemler değişmekte ve bu çocuklardaki duygusal ve davranışsal problemler kardeşler arasındaki zıtlığa sebep olmaktadır. Aile içerisinde tek çocuk olarak yetişen çocukların genellikle bağımlı, değişken karakterli ve bencil bir karakter sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca tek çocukların iki üç dört veya daha fazla çocuk olanlara göre sosyal duygusal gelişim düzeyleri daha çok gelişmiştir.

Ailelerinde iki-üç çocuk olanların duygusal sosyal uyumları, ailelerinde dört ya da çok çocuk olanlara göre daha fazladır. Çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeyleri azalmaktadır (Işık, 2009).

Sosyal beceriler bireyin başkalarını anlama ve kendini anlatmak için gereksinim duyduğu duygusal ve sosyal ihtiyaçları içerir. Bazı bireyler davranışları oluşturan bu becerilere sahipken bazıları sahip değildir. Sosyal becerilere sahip olmayan bireyler sosyal ilişkilerinde çeşitli problemlerle karşılaşır. Bunlar: duyguları ifade etmede yetersizlik, atılgan olmayan davranışlar, yalnızlık ve utangaçlıktır. Bu sebeple sosyal becerilerin bireylere özellikle çocuklara kazandırılması çok önemlidir.

Çocuklar sosyal becerilerini öncelikle anne babalarından vekendine bakıcı durumundaki kişilerle ilişki kurarak öğrenmeye başlar. Daha sonraki dönemlerde ise dâhil oldukları sosyal gruplardaki akranlar, kardeşler ve diğer yetişkinler aracılığıyla sosyal becerileri geliştirirler.

Ailenin eğitim seviyesi çocuğun sosyal becerilerini etkilemektedir. Çünkü çocuk yapısı itibarıyla çevresinden etkilenmekte ve çevresindeki davranışları taklit etmektedir. Eğitim seviyesinin yüksek olduğu ailelerde yetişen çocukların sosyal becerileri de yüksek orandadır. Ancak ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, aile içindeki ilişkilerin olumsuz nitelikte olması hem çocukların aile içindeki deneyimlerini hem davranışlarını hem sosyal becerilerini hem de kişilik özelliklerini olumsuz etkilemektedir.

Ailenin öğrenci etkinliklerine büyük ölçüde katılması, sosyal beceri gelişiminde aile eğitiminin oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Kılıç, 2009).

Güçlü aile birliği ve etkin anne-babalık güç durumlara karşı hassas çocuklarda sosyal becerilerin bir ögesi olan uyumu destekler. Güvenli, tutarlı, sevgiye dayalı aileçocuk ilişkisi, düşük sosyo-ekonomik seviye gibi çeşitli risk ortamlarında onarıcı, koruyucu bir süreçtir (Coşkun, 2011). Ayrıca ebeveynlerin kültürel ve sosyo-ekonomik durumu o ailede yetişen

çocukların kişilik gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre alt sosyo-ekonomik ile kültürel düzeye ait ailelerin çocuklarının özbenliği üst ve ortakültürel ve sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ebeveynlerin çocuklarının özbenliğinden daha düşük olduğu görülmüştür.

Sosyal beceri modelleri.

Sosyal beceri modelleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Hasdemir, 2005).

Motor sosyal beceri modeli.

Argyle (1967), sosyal becerilerin motor beceriler olduğunu öne sürmektedir. Sosyal beceriler ile motor beceriler arasında benzerlikler olduğunu savunmaktadır. Her ikisinin de belli amaçları ile alt amaçları vardır ve hepsi de ipuçlarının seçici algılamasına ve amaca uygun olanların değerlendirilmesine dayanır. Yapılan davranışlar ise geribildirimlerle pekiştirilir. Diğer taraftan sosyal beceriler ile motor davranışlar arasında önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Sosyal becerilerde diğerleriyle ilişki kurma ihtiyacından söz edilebilir ve bu ilişki kurma ihtiyacı karşılanabilmesi için birbirine güven duyan, kabul eden, rahat ve düz bir etkileşim örüntüsü yakalayabilen iki birey(A ile B) arasında açık bir iletişim kanalı olması gerekir. Sadece ilişkiye başlamak yeterli değildir ilişkiyi sürdürebilmek içinde bireyin diğer kişiyle etkileşimde bulunmalı ve güdülenmelidir. Ancak diğer motor becerilerde bu tür durumlardan bahsedilemez.

Üç sistem modeli.

McFall (1982)'a göre sosyal beceri modelleri 'özellik modeli' ve 'moleküler model' olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Özellik modeli, kişilik özelliklerini temsil etmektedir. Bu modelde sosyal beceriler direkt olarak gözlenemezler. Moleküler modelde ise sosyal beceriler konuşma, göz kontağı kurma, gülümseme, sözel iletişim becerileri kullanma gibi gözlenebilir davranış üniteleridir ancak bu modelde de bireyin bir durumda nasıl performans göstereceği hakkındaki bilgi başka durumlarda nasıl performans gösterebileceği hakkındaki yeterli bilgiyi vermez. Bu modelde özel beceriler ve durumlar üzerinde durulmaktadır ve sosyal becerilerin genellenebilir ölçümlere dönüştürülmesi güçtür.

Yukarıda yer alan iki modeli ölçme açısından eleştiren McFall, kendi yaklaşımını daha çokölçülebilirlik ve analiz ölçütlerine dayandırmaktadır. Üç sistem modelinde keşdedilen üç sistem açık motor, bilişsel ve fizyolojik davranış sistemleridir. Bu üç sistem performansı incelemektedir. Motor beceriler sözel ve sözel olmayan davranışlarla ilgiliyken, bilişsel beceriler bilgi kullanma açısından kavramsallaştırılmış ve gelen uyarıcı verilerin davranışsal

programlara dönüştürülmesini ifade eder. Fizyolojik beceriler ise algısal süreçleri ile otonom düzenleme ve kontrolleri içerir. Yani fizyolojik beceriye sahip kişiler fizyolojik etkinliklerini daha iyi düzenleyebilir. Bu bireyler fizyolojik becerileri sayesinde kişilerle olan ilişkilerinde başka kişilerin onların hakkındaki izlenimleri ve yargılarını etkileyebilme fırsatı elde ederler.

Kendini ortaya koyma modeli.

Leary ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu kendini ortaya koyma modeli oldukça kullanışlı, sosyal beceriler için kullanılan ve sosyal kaygı için geliştirilmiş bir modeldir. Bu modele göre sosyal kaygı, flört kaygısı, utangaçlık, konuşma kaygısı ve iletişim kaygısı gibi durumları içermektedir. Sosyal kaygı eğilimi olanlar, kaygısı az olanlara göre, çevrelerindeki insanların kendilerine nasıl davranacaklarının endişesini yaşarlar. Bu bireyler insanlar üzerinde iyilikler bırakma çabası içerisindedirler ve bu modele göre sosyal kaygı, insanlar başkaları üzerinde özel izlenimler yaratmaya çalıştıklarında fakat bunda başarılı olup olamayacakları ile ilgili şüphe duyduklarında daha da artmaktadır.

Bilişsel sosyal öğrenme modeli.

Bu modele göre sosyal beceriler, sosyal veya kişisel hedeflere ulaşmak için bilişleri ile davranışları organize etme yeteneğidir. Sosyal bilişler, insanların diğerleri ve kendileri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla ergenler, bu yolla diğerlerinin duygularını, düşüncelerini, sosyal davranışlarını, inanç ve değerlerini öğrenirler. Sosyal bilişler, ergenlerin diğer insanları anlamasında temel yapı oluştururlar. Bilişsel sosyal öğrenme modeli, bir yöntemi gözleyerek ya da dinleyerek sözel değerlendirmeleri takip etme gibi bilişsel deneyimlerin tepkisel olarak yeniden sunulmasını içermektedir. Bu modelde davranış düzenleme, bilgi verme ve geribildirim gibi teknikler kullanılmaktadır. Sözel açıklamalar sosyal beceriler konusunda bilgi sağlar. Açıklamalar sözel olarak yapılabileceği gibi model gösterilerek de yapılabilir. Davranışsal düzenlemeler, bireylere kendi gösterdikleri becerilerle standart becerileri karşılaştırma fırsatı sağlamaktadır. Geribildirimler ise bireyin kendi becerilerini değerlendirmesine yardımcı olur.

Sosyal becerilerin sınıflandırılması.

Rinn ve Markle (1979) sosyal beceri için dört temel kategoriden oluşan bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre sosyal beceriler atılganlık becerileri, kendi değerini yükseltme becerileri, kendini ifade etme ve iletişim becerileridir. Her bir grup ise kendi içinde bölümlere ayrılmaktadır. Örneğin kendini ifade etme becerisinin içinde duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, birisi hakkında olumlu yönleri belirtme gibi konular yer almaktadır (Gülaçtı, 2009).

Young ve West'in yaptığı sınıflama ise;

- 1) Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla üstesinden gelmemize yardım edebilir: Özür dileme, olumsuz geri bildirim verme, istekleri reddetme, akran baskısına direnme, özürle bir başa çıkma şikâyetinde bulunma, lakap takma ve takılmayla üstesinden gelme.
- 2) Atılgan davranışlar sık sık sosyal beceri olarak sınıflanır: İlgi gösterme, hayır deme, isteği tekrarlama, duygularını ifade etme, anlamayı açığa kavuşturma, özürle başa çıkma.
- 3) Sosyal beceri etkileşimi artırabilir: Teşekkür etme, ilgi gösterme, açıklama isteme, rica etme, bilgi sunma, rahatlık sunma, rica etme, yakınlık belirtme, başkalarını övme ve onlara kompliman yapma, başkalarını selamlama, soru sorma, başkalarını oyuna davet etme, paylaşma, diğerlerinin oyun davetini kabul etme, başkalarına öneriyle yardım sunma.
- 4) Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: Problem çözme, uzlaşma, görüşme
- 5) Diğer sosyal beceriler hâlihazırda başlamış olan sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur (Gülaçtı, 2009).

Cartledge ve Milburn (1995), sosyal becerinin sınıflaması ile ilgili olarak şu özetlemelerde bulunmuşlardır;

Goldstein ve arkadaşlarının yaptığı sınıflama;

- 1) Başlangıç Sosyal Beceriler: Konuşmayı başlatma, soru sorma, dinleme, konuşma, kompliman yapma, kendini ve başkalarını tanıtmaya, teşekkür etme.
- 2) İleri Sosyal Beceriler: Başkalarını ikna etme, özür dileme, katılma, yönergeye uyma, yönerge verme.
- 3) Stresle Başa Çıkma Becerileri: Grup baskısıyla başa çıkma, zıt konuşmaya ve zor konuşmaya hazır olma, sıkılganlıkla başa çıkma, ikna edilmeye karşılık verme, bir arkadaşını savunma, başarısızlığa tepki verme, şikâyet etme, şikâyete cevap verme, terk edilmekle başa çıkma, oyun sonrası sportmenlik.
- 4) Duygularla Başa Çıkma Becerileri: Duygularını ifade etme, kendini ödüllendirme, duygularını bilme, başkalarının duygularını anlama, sevgiyi ifade etme, diğerleriyle öfkesiyle başa çıkma, korkuyla baş etme.
- 5) Planlama Becerileri: Bir hedef belirleme, bir şey yapmaya karar verme, bilgi edinme, yeteneklerine karar verme, bir konu üzerinde yoğunlaşma, sorunun nedenine karar verme, bir karar verme, problemleri önemine göre sıralama.

- 6) Saldırganlığa Alternatifler Becerisi: Kendini kontrollü kullanma, bir şeyleri paylaşma, uzlaşma, izin isteme, haklarını savunma, dövüşmekten uzak durma, başkalarına yardım etme, çatışmaktan kaçınma, takılmaya karşılık verme.

Rinn ve Markle tarafından yapılan sınıflama;

- 1) Atılganlık Becerileri: Akıldışı ricaları reddetme, başkasının kanısına katılma, basit ricalarda bulunma.
- 2) Kendini Anlatma Becerileri: Kendisi hakkında olumlu düşünceler ifade etme, duygu (üzüntü ve mutluluk) anlatımı, kompliman kabul etme, kanı anlatımı.
- 3) İletişim becerileri: Kişilerarası problem çözme ve konuşmadır.
- 4) Çevresini Genişletme Becerileri: Başkalarını övme, güzel bir dost hakkında olumlu düşünceleri dile getirme, başkalarını övme, başkasını düşünmesini katılım ve başkalarını övmedir.

Sheridan, Hungelmann ve Maughan (1999), çocukların sosyal becerilerinin, kendisinde çocuğun, is gördüğü sosyal çevrelerde değerlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu vurgulamış, çocuk, diğerinin değerlendirmesi ve bağlamsal değişkenler konularında tavsiyelerde bulunmuşlardır. Sheridan ve arkadaşları sosyal becerinin oluşabilmesi ve değerlendirilebilir olması için yedi amaçtan bahsetmişlerdir. Bunlar;

- a) Anlamli ve pratik sosyal bir bağlamın içinde önemli (örneğin; sosyal geçerlik) olan davranışlar ve becerileri tanımlar,
- b) Beklentileri kararlaştırır, talep eder ve kriter çevresinde davranış için normlar belirler,
- c) Hızlandıran, güçlendiren, vazgeçiren veya özel davranışı ayıran çevrenin içinde koşulları analiz eder,
- d) Bireysel bir çocuğun becerileri ve açıkları özel önemli sosyal davranışlara ilksin olmalarını tanımlar,
- e) Davranışların, doğalcılıkla ilgili hizmet ettiği görevleri sınırlar,
- f) Etkili sosyal araya girmelerin gelişmesine katkıda bulunur. Yani, davranış faydasını gösterir.
- g) Bireye konuyla ilgili sosyal durumların içinde onların anlamlılığı bakımından sonuçlarını gösterir (Gülaçtı, 2009).

Campell ve Siperstein (1994) sosyal davranışlar ve sosyal beceriler olarak dikkate alınmış, Eisler ve Fredericksen (1980) ise sosyal beceriyi sözel, sözsüz ve motor faktörler olarak ele almışlardır. Stephens (1978)'e göre ise sosyal beceriler dört genel kategori ve otuz alt kategori ile sınıflaması yapılmıştır (Gülaçtı, 2009).

Ülkemizde sosyal becerileri Akkök (2009) altı kategoride aşağıdaki gibi sınıflamıştır:

1. Duygulara yönelik beceriler: Duygularını ifade etme, kendi duygularını anlama ve başkalarının hissettiklerini anlama, kendini ödüllendirme, karşı tarafın öfkesi ile başetme, sevgi ile hissettikleri ifade etmedir.
2. Saldırgan davranışlar ile başa çıkma davranışları: Paylaşma, izin isteme, alay etmeyle başa çıkma, kızgınlığı kontrol etme, başkalarına yardım etme, savunma, hakkını koruma ve uzlaşma.
3. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma, utanılan durumla başa çıkma ve grup baskısıyla başa çıkmadır.
4. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: İltifat etme, konuşmayı başlatma, dinleme, soru sorma, teşekkür etme, özür dileme, kendini ile başkalarını tanıtmaya, bir gruba katılma, ikna etme becerileri, yardım isteme, yönerge verme ve yönergelere uyma becerileridir.
5. Plan yapma ve problem çözme davranışları: Amaç oluşturma, ne yapacağına karar kılma, bilgi toplama, bir işe yoğunlaşma, karar verme, sorunun nedenlerini araştırmabecerilerini içermektedir.
6. Grupla bir işi yürütme becerileri: Bireylerin görüşlerini anlamaya çalışma, grupta sorumluluğu yerine getirme ve grupta iş bölümüne uyma becerileridir.

Çatışma Çözme

Araştırmanın diğer bir konusu çatışma çözümünü ele alırsak ilk önce çatışmanın tanımından başlamak faydalı olacaktır. Çatışma, bir kişinin hedefine ulaşmak amacıyla gösterdiği eylemleri bir başka kişinin amacına ulaşmak için gösterdiği eylem ve girişimleri tarafından engellenirse ortaya çıkar. Başka bir deyişle çatışmanın gerçekleşmesi için en az iki kişinin aralarında ihtiyaç, sosyal rol, algı, ilgi, kültürel faktör, inanç, değer, iletişim becerileri ve fikir açısından farklılık yaşanması sebebiyle ortaya rekabet, gerilim, müdahale, değişiklik ve engellenme gibi durumların yaşanması gerekir.

Çatışma türleri.

Çatışmalar çatışma kaynaklarına göre ya da çatışmanın gerçekleştiği toplumsal-örgütsel düzeye göre sınıflandırılabilir. Rahim(1992)'in çatışmanın kaynaklarına göre yaptığı sınıflandırma aşağıdadır (Karip, 2003).

1. Duyuşsal Çatışma: Etkileşimde bulunan tarafların birlikte problem çözmeye çalıştıkları durumlarda, sorunla ilgili duygu ve düşüncelerinin uyumadığını fark

etikleri zaman ortaya çıkar. Bu çatışma turu psikolojik çatışma olarak da adlandırılmaktadır.

2. Çıkar Çatışması: Sınırlı kaynakların paylaşılması ve kullanımı konusunda tarafların tercihleri arasındaki tutarsızlık veya uyumsuzluk olarak tanımlanabilir. Bu çatışma turu buradaki kaynaktan kimin hangi miktarda pay alacağından kaynaklanabilir.
3. Değer Çatışması: İki sosyal varlık belirli konulardaki değerlerinin uyumsuzluğundan kaynaklanır. Aynı zamanda, ideolojik çatışma olarak dabilinmektedir.
4. Bilişsel Çatışma: Tarafların düşünme süreçlerindeki yargılama ve algılama farklılıklarından kaynaklanan çatışmalardır. Bu tür çatışmalarda, tarafların belirli belli konuyu ya da olayı farklı değerlendirdikleri ve yorumladıkları görülmektedir.
5. Amaç Çatışması: Tarafların tercih ettiği hedeflerin amaçların uyumsuzluğu amaç çatışmasına sebebiyet vermektedir. Çatışan tarafların amaçlarında bazen kısmi bazen de tam uyumsuzluklar bulunabilmektedir.
6. Esas Çatışma: Temel konularda ortaya çıkmış çatışmadır. Görev ya da işle ilgili kıymetli konulardaki uyumsuzluklar esas çatışmanın gerçekleşmesini sağlayabilir. Esas çatışma içeriğe ve öze özgü bir çatışmadır.
7. Gerçekçi Olan ve Gerçekçi Olmayan Çatışmalar: Gerçekçi çatışmanın bir amacı vardır. Gerçekçi olmayan çatışmalar, tarafların gerilimlerini azaltma ihtiyaçları ile düşmanlıklarını, bilgisizliklerini ve hatalarını ifade etmelerinin sonucu olarak ortaya çıkabilir.
8. Kurumsallaşmış ve Kurumsallaşmamış Çatışmalar: Çatışan tarafların belirlilik kuralları takip ettikleri, tahmin edilebilir davranışlar sergiledikleri ve ilişkilerinde sürekliliği devam ettirdikleri çatışmalar olarak tanımlanabilir.
9. Cezalandırıcı Çatışmalar: Anlaşmazlık yaşayan tarafların birbirine zarar verme ve cezalandırma çabası cezalandırıcı çatışmaların en önemli özelliğidir.
10. Yanlış Atfedilen Çatışma: Bu çatışma türü; davranışlar, taraflar ve olaylar gibi çatışma sebeplerinin yanlış kişilere atfedilmesiyle ilgilidir.
11. Yanlış Yöneltilen Çatışma: Yanlış yöneltilen çatışmalarda, çatışan taraflar öfkelerini, hayal kırıklıklarını ve saldırganlıklarını kimi kişiler çatışmanın tarafı olmayan bireylere yöneltirler kimisi ise çatışmayı daha değişik konulara çekerek çatışma dışında kalan kişiler üzerinde güç oluşturmaya çalışırlar.

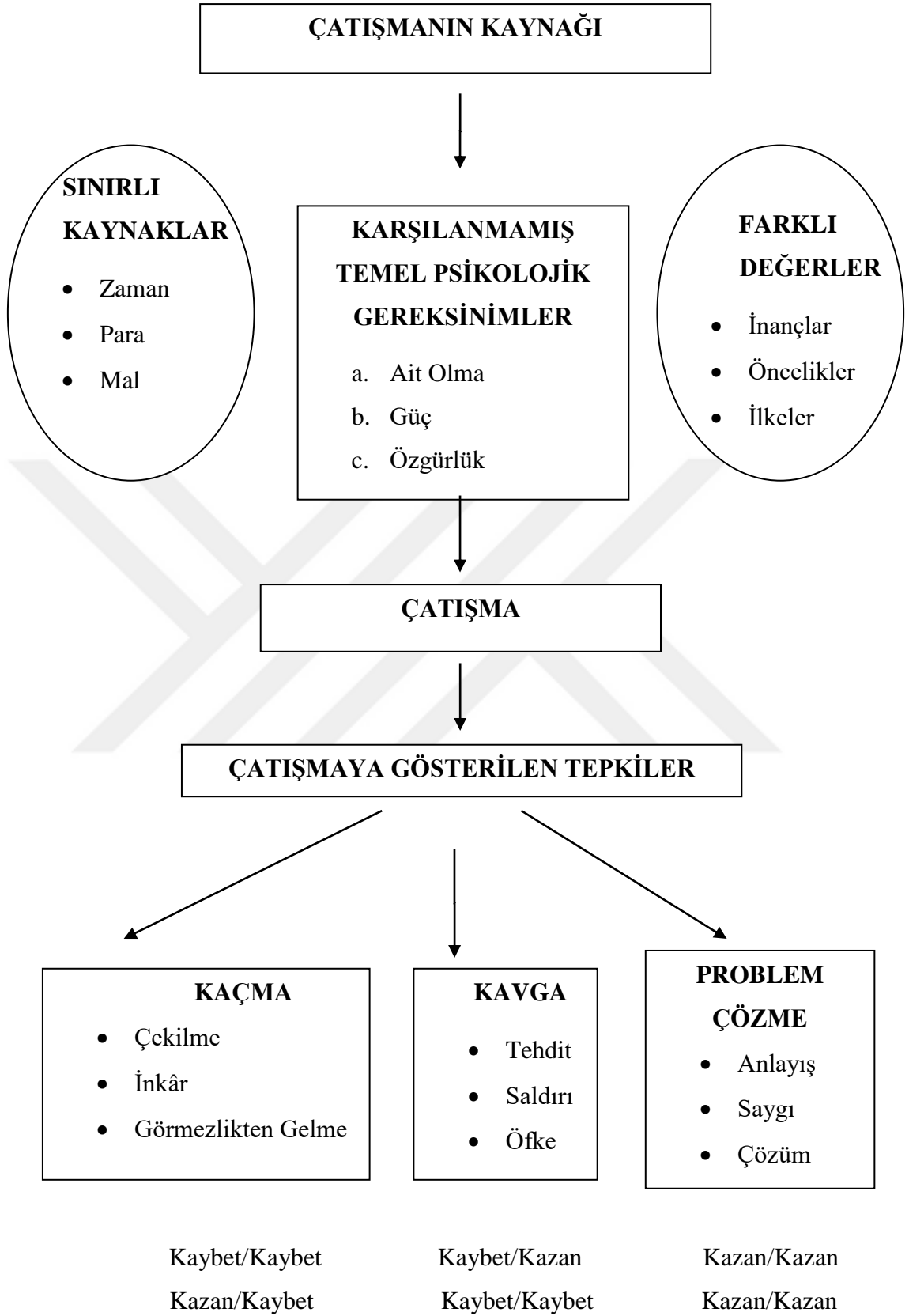
Çatışma Çözme: Çatışma yaşayan ve anlaşmazlığı olan iki tarafın uzlaşmaya gidip başarılı bir sonuç elde etme sürecidir (Bedir, 2008).

Çatışmanın nedenleri.

Kreidler (1984), öğrenciler arasındaki çatışmaların beş sebepten doğduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

1. Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, doğru anlayamama ve yanlış algılama,
2. Duyguların uygun olmayan biçimde dile getirilmesi (öfke duygusunun saldırgan anlatımı ve durdurulma durumunda kendini kontrol edememe),
3. Güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz bir sınıf ortamı,
4. Zayıf çatışma çözme becerileri ile soruna yaratıcı tepki verememe, gücün yanlış yorumlama, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak kuvvetin otoriter tarzda kullanımı,
5. Öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine birbirlerine yönelik öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf ortamıdır (Bedir, 2008).

ÇATIŞMA ŞEMASI



Şekil 1. Çatışmanın nedenleri (Uysal, 2006).

Çatışmaya kuramsal yaklaşımlar.

Kuramların çatışmayı ele alış şekli aşağıdaki gibidir (Çalikoğlu, 2010).

Psikanalitik kuram.

Freud, insanın cinsellik ile saldırganlık olmakla birlikte iki temel içgüdüye içermekte olduğunu belirtmektedir. Birey, saldırganlık içgüdüsünün etkisiyle kendisi ile toplum arasında sürekli bir çatışma olurken, yaşama içgüdüsüyle de çatışmaları çözme mücadelesi içerisinde. Psikanalitik kuram, hızlı biyolojik değişimlerin varlığı, id ve ego arasındaki çatışmaların çok fazla yaşandığı ergenlik döneminde, bu olayın içsel çatışmalara neden olduğunu belirtmektedir. Bu içsel çatışmalar da engellenme ile gerilim duygularının yaşanmasına neden olan bu kaygı durumu yaratmaktadır.

Öğülmüş (2000)'e göre; ergen bu stresle başedebilmek için, ailesi ve yaşlılarıyla çatışma yaşamaktadır. Bu dönemde arkadaş ilişkileri, aile ile ilişkilerin yerini almakta ve ergenin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, süreklilik göstermese de çocukla ailesi arasında çatışmalara neden olmaktadır. Çatışma durumunda kişinin kaygılı olması göstereceği tepkilerin daha saldırganca olmasına sebebiyet vermektedir.

Sosyal öğrenme kuramı.

Bandura (1986)'nın kuramı, insan davranışlarını, değiştiği veya oluştuğu sosyal bir ortam da ele aldığı için Sosyal Öğrenme Kavramı olarak adlandırılmaktadır. Kuram, insanların, başkalarını gözlemleme ile davranışlarını model alma yoluyla öğrendiğini dile getirmektedir. Bu süreci başkalarının yaşantıları yoluyla vicarious learning yani öğrenme olarak ifade edilmiştir. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, tek kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit tek biçimde taklit etmesi değil, çevredeki durumları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Birey, davranış ve çevre birbirini etki ederek bireyin bir sonraki davranışını oluşturur. Bu öğelerin etkisi olaydan olaya değişiklik gösterir. İnsanlar özellikle de çocuklar başkalarının tepkilerini gözlemleyerek öğrenirler. Gözlem yoluyla öğrenme taklidi içerebilir ayrıca içermeyebilir de.

Bandura (1986)'nın insan davranışlarını etkileyen örneklerin özellikleriyle ilgili yaptığı araştırmalar, insanlar benlikleriyle aynı yaş ve cinsiyetteki insanların sıradan davranışlarını, karmaşık davranışlara göre daha fazla model aldıklarını göstermiştir.

Düşmanca ve saldırgan davranışlar ise, en çok çocuklar tarafından sıklıkla taklit edilen tepkilerdir. Bandura'ya göre, tüm davranışlar başkalarını gözleyerek ve onların davranışlarını model alarak kazanabiliyorsa, davranışın aynı yolla yeniden öğrenilmesi ya da değiştirilmesi

de mümkün olmaktadır. Çünkü birey kendi davranışlarını gözlemleyip bu ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunma ve bu davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirme, öz davranışlarını etkileme, yönlendirme ve kontrol altına alabilme yeteneğine sahiptirler.

Bilişsel davranışçı kuram.

Laursen ve Collins (1994)'e göre; bilişsel-davranışçı kuram bilişsel gelişimle birlikte, ergenin kendini ve çevresini anlamasında değişim söz konusu olduğu görüşünü savunmaktadır. Özellikle orta ve geç ergenlikte bilişsel yeniden yapılanma görülmektedir. Ergenin bilişsel yapısındaki değişim çatışma çözme süreçlerini de etkilemektedir. Uzlaşma ve müzakere, ergen tarafından, başlıca çatışma çözme yolu olarak kullanılmaya başlanır. Bilişsel yeterlik arttıkça uzlaşmacı tutumda da artma olmaktadır. Piaget sosyal ilişkiler ve arkadaşlık ilişkilerinin birincil olarak gelişen bilişsel süreçler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, ergenin, akranları ile uzlaşmacı bir tutum içine girme olasılığının anne-babası ile girmesine oranla daha fazla olduğunu göstermektedir.

Diğer kuramlar.

Birçok araştırmacı çatışma davranışını incelerken sistemler kuramını kullanmıştır; çatışmanın, iletişimi ve ilişkideki uyumu bozduğunu belirtmiştir. Sistem kuramını öne süren araştırmacılar, çatışmayı bozulma ile eş anlamda görmektedirler. Bunun yanı sıra, insan ilişkileri ile sistem olduğunu; iletişimin ve bu sebeple de çatışmanın sadece kaçınılmaz olmadığını benzer zamanda süreklilik gösterdiğini de belirtmişlerdir.

Yapısal kuramcılara göre; kişiler çatışmanın öğelerini tanırlar ve çatışma oluşurken varlığının farkındadırlar. Çatışma bir süreç olmasına rağmen, açık birbaşlangıç ve sonu yoktur, kişinin çatışma durumunu “noktalamak” eğilimi vardır ve basit bir anlaşmazlıktan ciddi bir çatışma durumuna gidişde mümkündür. Çatışma planlanmış bir durumdur; iki birey arasındaki etkileşime bağlı olarak biçimlenmektedir. Yapısal kurama göre çatışmayı anlamak için iki modelin açıklanması önemlidir. Bu modeller süreç modeli ve yapısal modeldir. Süreç modeli, çatışma durumunda birbirini izleyen olaylar üzerinde durur ve çatışmayla direkt ilişkili olaylara yoğunlaşır. Yapısal model çatışmayla şekillenen durumu ele alır; ilişkideki davranışlar ve durumu çeşitli davranış öğeleri ile yeniden yapılandırmaya yoğunlaşır (Tastan, 2004).

Yükleme kuramına göre; çatışma yaşayan kişiler birbirinin davranışlarına ilişkin olarak yaptıkları yüklemeler doğrultusunda tepki verirler. Çatışma durumuna ilişkin yapılan yüklemeler; yaşanan çatışmanın tanımlanmasını, diğer kişinin davranışlarının anlamının açıklanmasını, çatışmayı çözmek için uygulanacak stratejilerin seçimini etkilemektedir.

Taraflar birbiri ile ilgili yaptığı yüklemelere bağlı olarak yıkıcı ya da yapıcı çatışma çözme stratejilerini seçebilirler (Schwarzwald & Koslowsky, 1999).

Araştırma konusuyla ilgili belli başlı araştırmalar

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.

Yurtiçindeki duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.

Lise öğrencilerinin duygusal zekâları, motivasyonlarıyla akademik başarıları arasında bir ilişkiyi inceleyip araştırmayı hedeflemiş ayrıcalı çalışma neticesinde motivasyon ve duygusal zekânın, lise talebelerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Buna göre erkek öğrencilerin akademik başarı ve duygusal zekâ puanları kız talebelerin duygusal zekâ ve akademik başarı puanından düşük çıkmıştır. Akademik başarı ile motivasyon ve sınıf düzeyi arasında negatif ilişki ortaya çıkmıştır yani sınıf düzeyi arttıkça akademik başarı ve motivasyon puanlarında düşüş olduğu görülmüştür. Okul türüne göre değerlendirildiğinde anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının genel, meslek ve fen lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek öğrencilerin akademik ve motivasyon başarı puanlarının da anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile ikamet yeri dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarılarının ikamet bölgesine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır (Seyis, 2011).

Araştırma Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri programının annelerin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Ve araştırmaya 0-5 yaş arası çocuğa sahip 20 anne araştırmaya alınmış ve 10 kişideney grubu, 10 kişi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında fark olduğu bulgusuna ulaşılmış ve buna göre Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin annelerin duygusal zekâlarını geliştirdiği görülmüştür. Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitimi 12 oturumdan oluşuyor ve bu eğitim duyguları yönetme, duyguların farkında olma, ilişkileri kontrol etme, kendini motive etme ve empati becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitim Programına katılan annelerin duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2002).

Duman (2003), İngilizce öğretiminde duygusal zekânın önemini araştırabilmek için üniversite öğrencileri üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırmacı, öğrencilerle mind mapping yani beyin haritasına odaklanan duygusal zekâ aktiviteleri yapmıştır. Araştırmada İngilizce öğrenmeye çalışan öğrencilerin başarısızlığına sebep olan faktörler değerlendirilmiş ve bu

başarısızlıkların sebeplerini ortaya çıkarabilmek için öğrencilerden kendi beyin haritalarını çizmeleri istenmiştir. Böylece bu çizilen beyin haritalarına göre öğrencilerin başarısızlıklarının sebebi duygusal yetersizlikler (deficiencies) olduğu ortaya çıkmıştır. Son aşamada öğrencilere 4 bölüm ve 11 sayfadan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde Duygusal Zekâ hakkındaki bilgilerini ölçmekte, ikinci bölüm ortaokul ve lise dönemindeki İngilizce öğrenme yaşantılarını ölçmekte ve sonuca göre duygusal zekâ boyutu güçlü olan programların uygulanmasına karar verilmiştir. Üçüncü bölümde öğrencilerin üniversite hazırlık düzeyindeki İngilizce öğrenme yaşantıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin duygusal zekâyâ sahip olmaları gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı İngilizce öğrenmeye çalışan öğrencilerin gelecekteki duygusal zekâ ile ilgili beklentilerini değerlendirmiş ve öğrencilerin duygusal zekâyı önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacı son bölümde iki ayrı dersi farklı modellerle işlemiştir. Birinci derste öğrencinin ilgilerini göz önünde bulundurmamıştır. Ve birinci derste başarı oranının 2. derse göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak duygusal zekânın İngilizce kazanımına olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2003), Uludağ Üniversitesi Eğitim Lisansı Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf talebeleri üzerinde yaratıcı drama dersi ile duygusal zekâ gelişimi arasında katkının olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 32 deney, 32 kontrol grubu toplam 64 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre yaratıcı drama duygusal zekâyı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin toplam EQ puanlarında, empati, öz bilinç ve sosyal beceriler içerisindeki alt puanlarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Özerbaş (2004), durumlu öğrenme kuramını içeren bilişsel çıraklık stratejisinin, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın deneklerini yedinci sınıfa devam eden 24 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama aşaması 16 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda durumlu öğrenmenin ve birçok bilişsel çıraklık stratejisinin duygusal zekâ özelliklerinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre duygusal zekâ yeterliliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerinde, 12-13 yaş grubunun duygusal zekâ yeterliliklerinin cinsiyete ile farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca durumlu öğrenme ve duygusal zekâ temel özellikleri açısından birbirini destekleyen tek yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulutaş (2005), araştırmasında ilköğretim okullarının anasınıfına okuyan, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerde duygusal zekâ eğitiminin etkisini incelemiştir. Ve deney

grubu, kontrol ve plasebo gruplarının sontest puan ortalamalarına göre deney grubu puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre duygusal zekâ eğitimi çocukların duygusal zekâları üzerinde olumlu etkiye yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özçelik ve Karahan (2006) duygusal zekâ beceri eğitimi programı'nın diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 12'si deney grubu ve 12'si kontrol grubu olmak üzere toplam 24 diyabet hastasından oluşur. Araştırma 12 oturumdan oluşmaktadır. Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği (DZDÖ) ile hastaların duygusal zekâ düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda son test ve ön test izleme modeli uygulanmıştır. Ayrıca testlerin sonucuna göre deney grubundaki bireylerin sontest toplam puanları daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre diyabet hastalarından Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Programı'na katılan bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Duygusal Zekâ Becerileri Öğrenimi Programı'nın, diyabet hastalarının duygusal zekâ seviyeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Yaşarsoy (2006)'un yılında yaptığı çalışmada duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel yetersiz öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisini araştırmaya çalışmıştır. Araştırmaya göre duygusal zekâ gelişim eğitimi Mersin'deki bir ilköğretim okulunun özel alt sınıfında öğrenim gören eğitilebilir zihinsel yetersiz 10 öğrenciye uygun, her hafta 3 saat olmak üzere 20 hafta gerçekleştirilmiş ve 60 saat içerisinde 57 faaliyet gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Duygusal Zekâ Gelişim Eğitimi verilen öğrencilerin sontest ve öntest toplam puanları arasında anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Duygusal Zekâ Gelişim Programı özel eğitim sınıfı öğrencilerin davranış sorunlarını azalttığı sonucuna varılmıştır.

Kurt (2007)'un yaptığı araştırmayla Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin üniversiteye devam eden Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerine etkisini incelenmiştir. Çalışmaya üniversite 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında rehberlik ve psikolojik danışma bölümüne devam eden 447 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Empatik Beceri Ölçeği B Formu uygulanmıştır. Empatik beceri ölçeği puan ortalamaları ile 20 öğrenci seçilmiş ve bu katılımcılardan deney grubu kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunu oluşturan 10 öğrenci 1 ve 1,5 saat süreli 12 hafta boyunca eğitim almıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda duygusal zekâ düşünme becerileri eğitimi, deney grubundaki katılımcıların empatik beceri düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2001) duygusal zekâ yeteneklerinin insana yönelik ve göreve yönelik liderlik tavırları ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışma banka şube müdürleri üzerinde yapılmıştır ve toplam 181 yönetici incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda yöneticilerin insanlara karşı liderlik davranışları ile duygusal zekâları arasında olumlu bir ilişki olduğu ancak göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2001) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini uygulama düzeylerini kendilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 45 ilköğretim okulu müdürü ile 909 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Analizler sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeyleri konusunda öğretmen ve yönetici görüşleri arasında istatistiksel olarak şekilde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırma denekleri olan ilköğretim okulu yöneticileri, öğrenim durumları ve kıdemlerinde bir farklılık olmadan, katılımcılar cevaplarında duygusal zekâ alt boyutlarını ‘bazen’ kullandıklarını ancak duygusal zekânın bütün altboyutlarını “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenler ve yöneticilerin duygusal zekâ ve iletişim konularında yetersiz oldukları ve eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bülbüoğlu (2001)’nin yaptığı araştırmada duygusal zekânın liderlik üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı hizmet sektöründe yöneticilik yapan liderler için duygusal zekânın önemini tespit etmektir. Araştırma, Trabzon ilinde hizmet sektöründe çalışma gösteren, otel işletmeciliği yapan bir kurumda ve 8 yönetici, 95 çalışanla yürütülmüştür. Anket sonuçları hem duygusal zekânın 5 bileşeni olan empati, öz farkındalık, özdenetim, sosyal beceri, motivasyon açısından hem de liderler ve çalışanlar açısından ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Empati konusunda değerlendirildiğinde, yöneticilerin %75’i işçilerin duygularını anladıklarını ifade etmiş ancak işçiler yöneticilerin %25’inin kendilerini anladıklarını belirtmişlerdir. Öz farkındalık konusunda, yöneticilerin %80’i öz farkındalığa sahip olduklarını belirtirken, çalışanların yöneticilerin %20’sini öz farkındalık sahibi olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Sosyal beceri açısından bakıldığında yöneticilerin yüzde yüzü çalışanları ile kolay iletişim kurduklarını göstermiş olmalarına rağmen çalışanların %67’si liderlerinin bireylerin kendilerine yardımcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Özdenetim konusunda değerlendirildiğinde, yöneticilerin %65’i duygularını kontrol edebildiklerini söylerken çalışanlar yöneticilerin yüzde 25’inin duygularını kontrol edebildiklerini belirtmişlerdir. Motivasyon açısından bakıldığında yöneticilerin yüzde 75’i motivasyona önem verdiklerini söylemelerine rağmen çalışanların yüzde 80’i liderlerin motivasyonu

sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak görüldüğü gibi liderlerle işçilerin değerlendirmeleri iş ortamında bütünlüğün sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakar (2002)'ın duygusal zekânın dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma katılımcıları 32 öğretim üyesi ve 106 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ boyutları ile onlarla ilişkili olan dönüştürücü liderlik tepki boyutları arasında olumlu bir ilişki olması ve özellikle de duygusal zekâ boyutlarından sosyal becerilerin dönüştürücü liderlik (lider ile izleyicinin karşılıklı olarak birbirlerinin motivasyonunu fazlaştırmaları) davranışı boyutları üzerinde büyük bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Köksal (2003)'ün yaptığı araştırmada ergenlerde karar verme stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ oranının kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha düşük olduğu görülmüş olup; duygusal zekâ ve mantıklı karar verme arasında anlamlı tek ilişki olduğu ve bağımlı karar kılma ile duygusal zekâ arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersanlı (2003)'ün yaptığı araştırmada, üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerini, öğrenim seviyesi ve temel alan değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin toplam puan ortalamalarının, temel alanlarına (sosyal, sağlık ve fen) göre ise, duygusal zekâ düzeyleri toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve öğrenim düzeylerine (lisans, lisansüstü, doktora) göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sosyal bilimler alanındaki öğretim personellerinin duygusal zekâ düzeyleri diğer alanlardaki elemanların duygusal zekâ düzeylerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Azarmi (2004)'ün yaptığı çalışma, İngilizce eğitiminde duygusal zekâ kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini ilerletip iletmediğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 150 İngilizce Dil Öğretimi öğrencisi ve 50 İngilizce Dil Öğretimi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce Dil Öğretimi öğretmenlerinin birçoğunun duygusal zekâyı önemseydiği ancak İngilizce Dil Öğretimi öğrencilerinin duygusal zekâyı önemseymediği görülmüştür.

Bircan (2004)'ün yılında yaptığı araştırmada ergenlerin duygusal zekâlarının suç davranışları ve çatışma eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Ankara ilinin Çankaya, Mamak ile Keçiören ilçelerindeki genel liselerin son sınıflara devam eden 889 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile suç davranışı ve çatışma eğilimi arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ ölçeği sonucuna göre kızların duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu

sonucuna varılmıştır. Ancak alınan puanlara göre duygusal zekânın sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Erol (2004) yaptığı çalışmaya göre üstün yeteneklilerde duygusal zekâ ile benlik saygısı arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma Trabzon, Rize, Ordu, Sinop, Samsun, Kocaeli ve Ankara illerindeki Fen liselerinde gerçekleştirilmiştir. Bu liselerden 9. sınıftaki 114'ü kız 241'i erkek toplam 356 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, üstün yeteneklilerde duygusal zekâ ve benlik saygısı alt faktörleri değerlendirildiğinde olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Kızların benlik saygılarının ve duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmış ve cinsiyet farkının benlik saygısı ile duygusal zekâda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anne baba tutumlarının benlik saygısı ve duygusal zekâ üzerindeki etkisi araştırıldığında ise demokratik anne baba tutumunun kendini motive etme ve benlik saygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Özyer (2004)'in yaptığı çalışmayla örgütsel bağlılık ile duygusal zekâ ve bağlılığın içindeki formları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya bir üniversitenin İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi'nde çalışan 50'sikadın 78'i erkek olmak üzere toplam 128 akademik personel katılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ ve genel örgütsel bağlılık ve bağlılığın içindeki formları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve zorunlu bağlılık arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tezcan (2004)'ın yaptığı çalışmada iş tatmini ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik bir inceleme yapılmıştır. Araştırma için verileri elde etmek için hazırlanan anket Ankara'da bir bankada 56 kadın, 23 erkek olmak üzere toplam 280 banka çalışanına uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre iş tatmininin duygusal zekâdan etkilendiğini ve çalışanların iş tatminlerinin duygusal zekâdan daha düşük olduğu saptanmıştır.

Gürsoy (2005) yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma için Türk Silahlı Kuvvetleri'nde bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Kara Kuvvetleri Komutanlığı bünyesinde çalışan farklı yaş grubunda 213 subay bulunmaktadır. Araştırmanın amacı, hem KKK Bünyesinde görev yapan askerlerin duygusal zekâ seviyeleri ölçülecek hem de duygusal zekâyı etkileyebileceği öngörülen çeşitli kişisel değişkenler ve etkili liderlik davranışları için gerekli görülen tüm temel yetenek ve becerileri içerdikleri dile getirilen duygusal zekâ ve açılımları arasındaki bağlantının olup olmadığı görülecektir. Böylelikle duygusal zekânın, askeri liderlik davranışlar üzerinde etkisi anlaşılacaktır. Yapılan incelemeler sonucuna göre subayların tüm duygusal zekâları, temel açılımları ve boyutları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı

görülmüş, ancak toplam duygusal zekâ ile rütbe değişkeni arasında pozitif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Rütbe arttıkça toplam duygusal zekâ uyumluluk, genel ruh durumu, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler gibi temel boyutlar ile kendine güven ve bağımsızlık dışındaki bütün alt boyutların arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuk sahibi olup olmama, eşin iş durumu ve medeni durum faktörlerini duygusal zekâ boyutlarında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bender (2006)'in yaptığı çalışmayla, resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile seçilen bağımsız değişkenler ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ile olan etkilenim düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül, Gazi ile Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilimdalı öğrencilerinden oluşmakta ve araştırmanın örneklemini ise evrenin içinden her kademe seviyesinde rastlantısal olarak seçilen 30'ar birey olacak şekilde toplam 360 kişiden oluşturmaktadır. Yapılan incelemeler sonucuna göre öğrencilerin bütün duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki var olduğu görülmüştür. Ayrıca alt amaçlar gereği yapılan çalışmalarda, öğrenim görülen üniversite, aile tutumu, ebeveynin kaçınıcı çocuğu olduğu, cinsiyet, en fazla süre yaşanan yerleşim birimi ve anne öğrenim durumu arasında anlamlı ilişki var olduğu görülmüştür. Ve bu bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, duygusal zekânın arttıkça yaratıcılığın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dicle (2006)'nin yaptığı çalışmayla, üniversite talebelerinin sosyal zekâ ve duygusal zekâ seviyeleri ile bazı kişisel özelliklerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne 2004-2005 yıllarında devam eden ve Sosyal, Güzel Sanatlar, Fen ile Yabancı Diller bölümlerinden 6186 öğrenciler grubundan seçilen 415'i kız, 269'u erkek olacak şekilde toplam 684 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ayrıca öğrencilerin sosyal beceri seviyeleri ile duygusal zekâ düzeyleri, öğrenim aldıkları alan, cinsiyet, öğretim türü, sınıf kademesi, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim kademesi, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, herhangi bir öğrenci kulübüne üye olma durumu ve sigara kullanma durumu gibi değişkenler arasındaki ilişkilerini de incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri ikisi pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, duygusal anlatımcılık, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol seviyeleri düşük olan öğrencilerin 'Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği' puan ortalamaları, düzeyleri orta ile yüksek olan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve sosyal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol düzeyleri düşük olan talebelerin 'Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği' puan ortalamaları, düzeyleri orta ve yüksek olan talebelere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Göçet (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmayla, kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilerin duygusal zekâlarından daha yüksek olduğu, ayrıca sosyal alanlarda okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin, fen bilimleri ve bilgisayar öğretmenliği bölümlerinde bulunan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin gelir düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir.

Görünmez (2006)'in yılında yaptığı çalışmayla 'Duygusal zekâ yetenekleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki' incelenmiştir. Araştırma sivil kaynaktan subay olmak amacıyla Kara Harp Okulu'na katılarak subaylık için eğitim gören 210 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre kayıtsız ve güvenli bağlanan grubun duygusal zekâ puanlarının, saplantılı ve korkulu bağlanan gruba göre fazla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güvenli bağlanma ile duygusal zekâ arasında orta düzeyde pozitif bir bağlantı olduğu, duygusal zekâ ile korkulu bağlanma arasında orta düzeyde negatif bir bağlantı olduğu, duygusal zekâ ile saplantılı bağlanma arasında düşük düzeyde negatif bir bağlantı olduğu ve duygusal zekâ ile kayıtsız bağlanma arasında negatif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hafizoğlu (2007) yaptığı çalışmayla ergenlerde ruhsal uyum, davranış problemleri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 41'i kadın, 43'ü erkek dağılım şeklinde toplam 84 kişi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, duygusal zekâ ve ruhsal uyumsuzluk ile davranış bozuklukları birbiri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak negatif bir ilişki eğilimi olduğu bulunmuştur. Ayrıca davranış bozuklukları ve ruhsal uyumsuzluk arasında da anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Üncü (2007) yaptığı çalışmayla 'Duygusal zekâ ile evlilik doyumu arasındaki ilişkiyi' incelemiştir. Üncü bu araştırmayı, İstanbul ilinin Kâğıthane ilçesinde yaşayan 149'u kadın 80'i erkek olarak toplam 229 evli birey ve Yozgat ilinin Sarıkaya ilçesinde yaşayan 134'ü erkek 103'ü kadın olan 237 eş üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ geliştikçe evlilikten sağlanan doyumun da artmış olduğu görülmüştür. Ayrıca duyguları yönetme ve duyguları anlama alt boyut puanlarında kadınların erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre evlilik tatminleri incelendiğinde ise erkeklerin kadınlara oranla anlamlı fark olduğu; eğitim durumları dikkate alındığında ve evlilik doyumları incelendiğinde en yüksek ortalamaya lise mezunlarının, en düşük ortalamaya ise ilköğretim mezunlarının sahip olduğu görülmüştür.

Tuğrul (1999)'un yaptığı çalışmada duygusal zekânın; yaş, aile ortamı ve cinsiyet faktörlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre duygusal zekânın aile ortamı, yaş

ve cinsiyet faktörlerinden etkisinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte duygusal zekâ gelişimindeki aksaklıkların bireylerarası ilişkilerde hem sorunların hem de psikolojik bozuklukların ortaya çıkmasında çok önemli bir unsur olduğu anlaşılmıştır.

Kaşıkçı ve Avşar (2010)'ın yılında yaptığı çalışmayla 'Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ' incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneğine diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Karabulutlu ve arkadaşlarının (2011) yaptığı çalışmayla hemşirelik alanında öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Atatürk Üniversitesi Erzurum Sağlık MYO Hemşirelik bölümünde okuyan 174 öğrenci gönüllü katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre hemşirelik öğrencilerinin birlikte duygusal zekâ düzeylerinin ortalamadan biraz fazla olduğu ve problem çözme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucu görülmüştür.

İşmen ve Köksal (2007)'in yaptıkları çalışmayla ergen bireylerin duygusal zekâları ve karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 204'ü kız, 180'i erkek olacak şekilde toplam 384 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekânın erkek öğrencilerde kız öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ ile mantıklı karar oluşturma değişkeni arasında pozitif yönlü bir bağlantı olduğu bulunmuş ancak duygusal zekâ ve bağımlı karar verme değişkeni arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmemiştir.

Çetinkaya ve Alparslan (2011)'in yaptıkları çalışmayla 'Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi' incelemiştirlerdir. Çetinkaya ve Alparslan'ın üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, duygusal zekâ alt boyutu içindeki empatik duyarlılık düzeyinin iletişim becerileri ile anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamışlardır.

Gazioğlu ve Köksal (2007) ergenlerin duygusal zekâsı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini 384 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 130'ü 3.sınıfa, 120'si 2.sınıfa ve 134'ü 1.sınıfa devam etmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekler: Karar Stratejileri Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Emotional Quotient / Duygusal Zekâ Bölümü-NED (EQ-NED) verileri toplamakta kullanılmıştır. Araştırma bulgularında elde edilen sonuçlara göre erkeklerin kızlara göre duygusal zekâlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca mantıklı karar verme ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal zekâ ile bağımlı karar verme arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yurdakavuştu (2012)'nin yaptığı çalışmada 'İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ ile sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi' adlı araştırma sonucunda elde edilen verilere göre duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeylerinin kız talebelerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olarak bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeyleri öğrencilerin günlük televizyon izleme saatine, öğrencilerin cinsiyetine, büyüdüğü yerleşim yerine ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, babanın eğitim düzeyine göre, annenin eğitim düzeyine, etkinliklere katılıp katılmamasına, aldıkları puanlar arasında olumlu anlamlı fark göstermektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri öğrencilerin büyüdüğü yerleşim yerine, cinsiyetlerine, etkinliklerde bulunup bulunmama, günlük televizyon izleme saatine ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca sosyal beceri ile duygusal zekâ arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Adıgüzel (2011)'in yaptığı çalışmayla talebelerin duygusal zekâ ve öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki doğrusal ilişki ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sadece karşısındakinin duygularını anlama alt boyutu ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, hem bilişsel hem de duyuşsal stratejiler ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kendi duygularını anlama boyutu hariç diğer duygusal zekâ ve öğrenme teknikleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Tufan (2011) yaptığı çalışmayla duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Duygusal Zekâ Eğitimi Programı'nın, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyini etkilediği görülmüştür.

Yurtdışındaki duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.

Pope ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışma ile duygusal zekâ ve duygusal zekânın bazı spesifik özellikleri (uyum, sorumluluk, örgütsel bilinç, empati) ile ilişkisi incelemiştir. Araştırma İngiltere'de 135 psikoloji lisans talebesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında elde edilen verilere göre, öğrenciler arasından başarıyla mezun olan öğrencilerin ve mezun olamayan öğrencilerin, duygusal zekâ toplam puanları ve bazı spesifik duygusal zekâ yetkinlikleri arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı saptanmıştır.

Kaufhold ve Johnson (2005)'ın ilköğretim akademisinde öğretmenlik yapan öğretmenlerin ve potansiyel problem alanları ve duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin herhangi bir duygusal zekâ becerisini algılamadıklarını saptamış ayrıca uzmanlık düzeyinde ile lisans düzeyinde olan öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin aynı seviyede olduğunu görmüştür. Uzmanlık düzeyine sahip olan öğretmenlerin yüksek seviyede benlik saygısına sahip, öfke kontrolü becerilerinde daha iyi oldukları ve stres denetiminde daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bulik ve Oginska (2005) yaptığı çalışmayla duygusal zekâ, çalışma ortamında algılanan kaygı ve bunun sağlıkla ilgili boyutlarının birbiri arasında ilişki ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma katılımcıları insanlarla birebir ilişkili olan meslek gruplarındaki 330 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ ile iş ortamındaki stresi algılamada önemli derecede etkili olduğu bununla birlikte çalışanların olumsuz olan sağlık sonuçlarından etkilenmede önemli olduğu görülmüştür.

Aalsma ve Woitaszewski (2004) yaptıkları çalışmayla, duygusal zekânın yetenekli öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir ve bu öğrencilerin yaş ortalaması 16.5'tir. Araştırma sonucuna göre duygusal zekânın öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları üzerinde kıymetli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Donaldson, Feilder ve Bond (2004), 290 işçi üzerinde psikolojik kabul ve duygusal Zekânın bireyin iş performansı ve kendini iyi hissetmesi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmadan duygusal zekânın bireyin kendini iyi hissetmesi üzerinde önemli etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gardner, Qualter ve Whiteley (2011) yaptıkları çalışmayla mizaç ve çevresel aile ortamı ve çocukluk travmaları gibi faktörlerin duygusal zekâ ile olan gelişimsel ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 97 üniversite öğrencisinin katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda mizaç özellikleri ile duygusal zekâ sürekliliği arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ancak aile ortamı ve çocukluk çağı travmaları ile duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır. Çoklu regresyon analizleri sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde duygusal zekâ düzeyinde mizaç özelliklerinin önemi doğrulanmış ama duygusal zekâ tipini belirlemede çevresel noktalar etkileşiminin oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal zekânın yetenekli öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Woitaszewski ve Aalsma (2004) bir çalışma yapmışlardır. Araştırma 39 öğrenci

üzerinde yapılmıştır ve bu öğrencilerin yaş ortalaması 16.5'tir. Çalışma sonucunda duygusal zekânın ergenlerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde önemli etkisinin olmadığı görülmüştür.

Zeidner, Matthews ve Roberts (2004) duygusal zekânın deneysel anlamda kavramsallaştırılması ve iş çevresindeki rolü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekânın, kariyer ve meslek değerlendirmesi, iş performansı ve iş doyumunu üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani iş ortamındaki bu tür değişkenlerin açıklamasında duygusal zekânın önemli olduğu saptanmıştır.

Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Wanders ile Schaffer (2005) yaptıkları çalışmayla ebeveyn davranışları, ebeveyn stresi ile okul öncesine devam eden çocukların sosyal yeterlilikleri ile sınıf içindeki sorunlu davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre sınıf içi öğrenme ve sosyal yeterlilik ile baba ve anne stresi arasında güçlü ve doğrudan ilişki olduğu saptanmıştır.

Gençlerin duygusal zekâları ve demografik özellikleri arasındaki ilişki incelemek amacıyla Harrod (2005) çalışmasına 16-19 yaş arası 120 genç katılmış ve bu öğrencilerin duygusal zekâları ölçülmüştür. Öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, ailelerin gelir düzeyleri, ebeveynlerin eğitim durumu, yaşadıkları yer) ile duygusal zekâ skorları kıyaslanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizler değerlendirildiğinde duygusal zekânın bayanlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu, ailelerin eğitim düzeyleri arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin de arttığı ve ailenin geliri ile duygusal zekânın pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Ciarrochi ve arkadaşları (2003)'nin yaptıkları çalışma sonucunda, duygusal farkındalığı düşük olan bireylerin duygusal farkındalığı yüksek olanlara oranla çok daha fazla duygudurum uyumlu yargıda buldukları saptanmıştır. Ayrıca duygu durumunun yüksek düzeyde bilincinde olmanın bu duygu durumunun etkisinden önemli bir şekilde kendini koruma becerisiyle ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Furnham (2003)'in yaptığı çalışmayla duygusal zekâ ve mutluluk arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleminde toplam 88 kişi bulunmaktadır bunların 77'si bayan, 11'i erkektir. Araştırmaya katılımcılarına duygusal zekâ, kişilik ile bilişsel yetenek ölçekleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda nevrozizmin mutluluk ve negatif yönde ilişkili olduğu bununla birlikte dışa dönüklük ve deneyime açıklığın mutlulukla pozitif yönde ilişkili olduğu elde edilmiştir. Ayrıca bireysel yeteneğin mutluluk ve duygusal zekâ ile bir ilişkisi olmadığı görülmüştür.

Duygusal algı, stres ve akıl sağlığı değişkeni arasındaki bağlantıyı araştırmak amacıyla Ciarrochi, Deana ve Anderson (2002) bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırmaya göre yüksek duygusal algıya sahip ve stresli insanların daha umutsuzluk, yüksek depresyon ve intiharla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu duygusal zekâ literatüründe bireylerin duyguları algılamanın negatif etkisini gösteren tek bir örnek gibi görünmektedir.

Parker (2002) yaptığı çalışmaya göre çocuk ve ergenlerin duygu ve problemleri davranışları incelendiğinde çocuklardaki iç ve dış problemleri duygusal zekâ yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Reiff ve arkadaşları (2002) duygusal zekânın alt bileşenleri ile genel duygusal zekânın öğrenme zorluğu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrenme bozukluğu yaşayan öğrencilerin uyum problemi yaşadıkları ve duygusal zekâ ölçütlerinin sosyal becerilere bağlı olan puanları düşük olarak bulunmuştur.

Ciarrochi ve arkadaşları bir araştırmalarında duygusal zekânın sosyal destek miktarı, duygu ifadelerini tanıma becerisi, sosyal destekten tatmin miktarı ve duygu durumu yönetme davranışı ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Ciarrochi, Amy, Bajgar & Jane, 2001). Başka bir araştırma da ise duygusal zekânın ilişki kalitesi, hayattan alınan tatmin, empati, benlik saygısı, dışa dönüklük ve duygulara açıklıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Tufan, 2011).

Schutte ve arkadaşlarının (2002) yaptıkları araştırmada duygusal zekânın duygu durumu ve benlik saygısı arasında ilişki olduğu bununla birlikte yüksek duygusal zekânın yüksek düzeyde benlik saygısı ve olumlu duygu durumu arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Schutte ve arkadaşları (2001) duygusal zekâ yetilerini araştırmışlardır. Yedi ayrı araştırma şeklinde çalışmalarını yürütmüşlerdir. Schutte ve Davis (1980) duygusal zekâ ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek oluşturulurken empatik hayal gücü, empatik perspektifleri görme, kişisel üzüntüleri anlayabilme ve empatik konuların çeşitliliğinden oluşan dört boyutlu empati ölçeğinden faydalanılmıştır. Ölçeğin uygulandığı katılımcılardan yüksek puan alanların sosyal durumlarda kendini harekete geçirebilmenin yüksek olduğu ve empatik perspektiflerinin oldukça gelişmiş olduğu bulunmuştur. Üçüncü araştırmada yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin sosyal becerilerinde yüksek olduğu görülürken, dördüncü araştırmada duygusal zekâsı yüksek kişilerin partnerleriyle ortak hareket etme becerisinin oldukça fazla olduğu, beşinci araştırmada duygusal zekâsı ilerlemiş bireylerin duygusal ve yakın ilişkilerinde diğerlerine göre daha doyumlarda olduğu, altıncı araştırmada ise eş olan kadın ve erkeklerin duygusal zekâsı yüksek olanların evlilik doyumunda yüksek olduğu ve yedinci araştırma da

ise dört tip denek adayı olduğu bu adaylardan doyum sağlayacakları eşleri tercih etmeleri durumunda duygusal zekâsı yüksek adayların doyumlu ilişki kurdukları görülmüştür.

Chan, Caputi ve Ciarrochi (2000) kişilik, duygusal zekâ, yaşam doyumu ve akademik zekâ arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre akademik zekâ ve duygusal zekâ arasında herhangi anlamlı ilişki olmadığı ancak akademik zekâ ile kişilik özellikleri sabit tutulduğunda yaşam doyumu, empati ve duygusal zeka arasında ayrıca duygusal zeka ile duyguları yönetme arasında olumlu ve anlamlı olduğu görülmüş ancak önyargı ile karar vermeyi arasında ilişki olmadığı bulunmuştur.

Corso (2001) duygusal zekâ ile yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma Western Kentucky Üniversitesinin yaz okulu programına devam eden yaşları 12 ile 16 arasında değişen matematik ve sözele yeteneği olan ve olmayan gençlerle yapılmıştır. Sözel ve matematiğe yeteneği olan ve sözel ve matematiğe yeteneği olmayan gençler karşılaştırılmış ve bu karşılaştırılma sonucunda duygusal zekânın alt ölçeklerinden uyumluluk ve stres yönetiminin yetenekli öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Akıl ve duygu arasındaki dengeyi araştıran Planalp ve Fitness bu dengenin bilişsel süreçler, algılama ve bireyler arasındaki sosyal ilişkilere yansıdığını ifade etmişlerdir.

Schutte ve arkadaşları (1998) yaptıkları çalışma ile duygusal zekâ ölçeğini geliştirmiş ve bu envanterin geçerliliğini analiz etmişlerdir. Bu analiz sonucunda yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin daha az depresif ve daha iyimse olduğu görülmüştür. Aleksitimi ölçeğinden düşük puan alan öğrencilerin duygusal açıklık, duygulara dikkat etme ve duygusal zekâlarının yüksek puan aldıkları görülmüştür. Başka bir araştırma da yüksek duygusal zekâyâ sahip bireyler ile yüksek akıl zekâsına sahip bireyler cinsiyetlerine göre ayırt edilmiş ve akıl zekâsı yüksek kadınların düşüncelerini açık bir şekilde dile getirdiği, kendi kendilerini tahlil eden, özgüvenlerinin gelişmiş, derin düşünmeye, kaygıya ve suçluluk duymaya daha yatkın olduğu görülmüştür. Ancak duygusal zekâsı yüksek kadınların kendilerine doğru bakabilen, hayatta bir mana bulabilen, duygularını doğru dile getirebilen ve daha spiritüel bireyler olduğu tespit edilmiştir.

Vincent (2003) Sosyal-Duygusal Eğitim Programı'nın 5. sınıf öğrencilerinin problem ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sekiz hafta süren Sosyal-Duygusal Programı'yla hem öğrencilerin hem öğretmenlerin görüşlerine yerverilmiş bu programın bütünlüğü (integrity) yüksek çıkmıştır. Ancak program bütünlüğü ile algılanmış olan kısa dönem olumlu davranış değişikliği arasında tam bir bağlantı görülmemiştir. Öğrencilere göre öğretmenler daha çok eğitim programını kabul edilebilir olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin empatik becerilerinin artacağı ve davranış değişikliği

olacağı hipotezleri doğrulanamamıştır. Beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan Sosyal-Duygusal Zekâ Programının çocukların problem davranışları ve prososyal üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucu görülmüştür.

DiNatale (2000) Duygusal Öğrenme Programı eğitiminin ergenlerin duygusal zekâları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Duygusal Öğrenme Programı yönetme (management), karışımlar (blends), sinestezi (synesthesia), yüzler ve hikâyeler olmak üzere beş bölümden oluşur. Programın yönetme bölümünde duyguları yönetmeden, karışımlar bölümünde yer alan karışık duyguları analiz etmeden, sinestezi bölümünde yer alan bir duyguyu başka bir duygu ile benzeştirmeden hikâyeler bölümünde empatiden ve yüzler bölümünde ise yüz ifadelerinden duyguları anlamadan bahsedilmiştir. Ayrıca Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (Multifactor Emotional Intelligence Scale) değerlendirilmesi sonucu ulaşılan öntest-sontest verilerine göre yönetme, hikâyeler ve yüzler bölümü açısından değerlendirildiğinde deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasındaki farktan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kontrol grubu ve deney grubunun sontest puanları öntest puanlarından yüksek çıkmıştır. Duygusal Öğrenme Programı'nın yüzler, hikâyeler ile yönetme bölümlerinde etkili olduğu ancak karışımlar ve sinestezi bölümlerinde etkili olmadığı saptanmıştır. DiNatale'nin araştırmasının önemi yurt dışı ile yurt içi araştırmalarda sinestezi boyutuna içeren tek araştırma olmasıdır.

Stenberg (2004) 'Duygusal Zekâ Eğitimi ile Koçluk Programının Lise Öğrencilerinin Yıpranması(attrition) Üzerindeki Etkisi'ni araştırmıştır. Stenberg araştırmasını özel bir lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Program 20 saat ve yedi hafta sürmüştür. Bu program duyguların farkında olma, özyönetim, duyguları kolaylaştırma (facilitating emotions), duyguları anlama ve insanlarla ilişkiler gibi bölümlerden oluşur. Veri elde etmek için çalışma grubundaki toplam 5 öğrenciye Salovey-Mayer-Caruso Duygusal Zekâ Testi (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test [MSCEIT]) uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde kayıt altına alınıp yorumlanarak bu verilere eklenmiştir. Öğrencilerin yıpranma oranları 5 yıl boyunca yıpranma oranlarıyla karşılaştırılmış 'Duygusal Zekâ Eğitimi' ile 'Koçluk Programı' nın öğrencilerin yıpranmaları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Program etkili olmasına rağmen test sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgulara göre Koçluk Programı ve Duygusal Zekâ Eğitimi öğrenciler üzerinde tamamen olmasa da kısmen etkili olduğu görülmüştür.

Chang (2006) duygusal zekânın öğretilbilir olup olmadığını araştırmıştır. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarını geliştirmek amacıyla davranışsal kişisel değişim(behavioral

selfmodification) teknikleri kullanılmıştır. Bir dönem süren bu program sonucunda deney grubunun gelişiminde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2007 yılında yapılan Boylan ve Laughrey pratisyen doktor adaylarının duygusal zekâ becerileri ile duygusal zekâ farkındalığını artırmak amacıyla deneysel öğrenme seminerleri düzenlenmiştir. Seminerler küçük gruplar halinde enteraktif olarak gerçekleştirilmiştir. Bu seminerler bireylerin hem duygusal zekâyı geliştirdiği hem de öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Nelis, Quoidbach ve ark. (2009) duygusal zekânın artırılıp artırılmayacağını araştırmışlardır. Yaklaşık 2,5 saatlik ve 4 oturum şeklindeki program 9 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Ancak 10 kişilik kontrol grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Uygulanan program sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin duygu yönetimi ve duyguları tanıma becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ve bu anlamlı artışın 6 ay sonra yapılan izleme testine göre kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle duygusal zekânın geliştirilebilir olduğu bulunmuştur.

Potter (2005) duygusal zekâ müdahale (intervention) programının üniversite öğrencilerinin üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma Güney Teksas'taki 310 üniversite 1. sınıf öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinde anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür.

Adebiyi ve Eniola (2007) görme bozukluğu yaşayan çocukların hedef belirleme(goal setting) ve duygusal zekânın motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 32 çocukla yapılan bu çalışma 6 hafta sürmüştür ve öntest-sontest deney gruplu desen yöntemi ile birlikte Çalışma Değeri Envanteri (Work Value Inventory) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda edilen verilere göre bulgulara göre duygusal zeka ve hedef belirlemenin motivasyon üzerinde olumlu etkisi ve anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Sosyal beceri ile ilgili araştırmalar.

Sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Yurtiçinde sosyal beceri ile ilgili yapılan araştırmalar.

Toktamış (2008) ergenlik dönemindeki öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre anne baba tutumlarının yaş, kardeş sayısı, cinsiyet, anne babanın öğrenim durumu, ailenin gelir durumu değişkenlerine göre; ergenlik dönemindeki öğrencilerin cinsiyet, yaş, doğum sırası

değişkenlerine göre sosyal beceri düzeyleri anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda ergenlerin aile tutumları ile sosyal becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Yüksel ve Korkmaz (1998) Sosyal Beceri ve Çatışma adlı kuramsal çalışmalarında önce sosyal becerinin tanımını yapmış, daha sonra sırasıyla sosyal becerinin kişiler arası iletişim ile olan ilişkisini belirtmiş, sosyal becerilerin özelliklerini anlatmış, çatışmanın tanımını yapmış, çatışma hakkında genel bilgiler vermiş ve sonunda sosyal beceriler ile çatışma arasındaki ilişkiden bahsetmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre sosyal becerisi düşük olan kişilerin içinde bulunulan durumu ve durgunluğunu değiştirmeme eğiliminin artmakta olduğu ayrıca çatışmadan kaçınılmasının beklendiğini, sosyal beceri düzeyi yüksek kişilerin çatışmayı başlatma ve bireye karşı yıkıcı çatışmayı yapıcı sonuçlara yönlendirme eğiliminin bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Genç (2005), öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerine kazandırması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme seviyesini araştırmıştır. Araştırma 2003-2004 yılları arasında Erzurum'da merkezdeki 20 ilköğretim okulunda görevli 600 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin orta ve iyi derecede olduğu görülmüştür. Sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği ancak branşlarına göre değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilere kazandırılmayan sosyal becerilerin öğretmenlere göre farklılık gösterdiği ifade etmiştir.

Deniz (2002) üniversite öğrencilerinin sahip olduğu bazı kişisel niteliklerinin sosyal beceri düzeyleri, karar verme stratejileri ile karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma farklı üniversitelerde 1. ve 4. sınıfa devam eden 486 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri alt ölçek puanlarının baskın benin durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bayan öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, sosyal kontrol ve sosyal beceri elde edilen toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu; kız öğrencilerin duyuşsal kontrol puan ortalamasının erkek öğrencilerin puan ortalamasından düşük olduğu ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal duyarlık alt ölçek puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüş ve 4. sınıf öğrencilerinin duyuşsal anlatımcılık puan ortalamalarının da 1. sınıf öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin duyuşsal kontrol ve duyuşsal anlatımcılık alt ölçek puanlarının üniversiteye giriş puanına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin karar verme stratejisi ile duyuşsal duyarlık, sosyal duyarlık ve sosyal

anlatımcılığın toplam sosyal beceri puanları ile aynı yönde (+), sosyal kontrol ile ters yönde (-); mantıklı karar verme, duyuşsal kontrol ve duyuşsal duyarlık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol ve toplam sosyal beceri puanları ile arasında aynı yönde (+); sosyal kontrol ile ters yönde ilişki (-); mantıklı karar verme stratejisi ile duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ile toplam sosyal beceri puanları arasında aynı yönde (+); sosyal duyarlık ve kararsız karar verme stratejisi duyuşsal anlatımcılık arasında aynı yönde (+), sosyal kontrol ile arasında ters yönde (-), iç tepkisel karar verme stratejisi ile duyuşsal duyarlık, sosyal anlatımcılık arasında aynı yönde (+), sosyal kontrol arasında ters yönde (-) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenleri inceleyen araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyinin en önemli yordayıcının problem çözme olduğu bunu ikinci önemli yordayıcı olarak utangaçlık değişkeninin izlemektedir. Sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenlerinin sosyal becerinin yordayıcıları olmadıkları bulunmuştur (Özlek, 2003).

Altınöglü ve Dikmer (1997) sosyal içedönük ergenlere, grupla sosyal beceri eğitimi verilmesinin onların içe dönüklük düzeylerine etkisini incelediği araştırmasını Ankara Üniversitesi Psikiyatri Kliniğine çekingenlik, arkadaş grupları içinde yer alamama, arkadaş edinememe, kendini ifade edememe ve kendini ortaya koyamama şikâyetleri ile başvuran ve psikiyatrik tanısı olmayan, yaşları 15-20 arasında değişen 12 ergen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda; sosyal beceri eğitiminin, ergenlerin sosyal içe dönüklük düzeyleri üzerinde anlamlı bir azalma sağladığı görülmüştür.

Sarıca (2008)'nın sosyal beceri eğitimi programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisini incelediği araştırma sonucunda deney grubu, kontrol grubu ve plasebo gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve sosyal beceri eğitimi verilen deney grubunda bulunan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde belirgin bir biçimde azalma olduğu görülmüştür.

Ünalınış (2010) lise öğrencilerinin zorba/kurban davranışları, sosyal beceri ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin kurban puanları, zorba puanları ve şiddete yönelik davranış ve tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bağlantı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal beceri alt boyutu duyuşsal anlatımcılık puanları ile şiddete yönelik tutum ve alt boyut puanları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kurban puanları, zorba puanları ile Sosyal Beceri Envanteri alt boyutu olan sosyal kontrol ile arasında negatif yönlü ilişki olduğu

gözlemlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular sonucunda talebelerin toplam zorba ve kurban puanları ve duyuşsal anlatımcılık puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hasdemir (2005)'in sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etki etmesini incelediği araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubundan oluşan deneklerin utangaçlık düzeyleri değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir fark gösterdiği ve öğrencilerin aldıkları sosyal beceri eğitimi ile utangaçlık düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır.

Çilingir (2006) Fen Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal beceri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırmışlardır. Araştırma da elde edilen bulgulara göre Fen Lisesi ve Genel Liseye devam eden öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal kontrol ile Duyuşsal Anlatımcılık boyutlarına göre bir fark görülemediği. Ancak Genel Lise ve Fen Lisesi öğrencilerinin cinsiyet açısından sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin kardeş sayıları ve ailenin kaçınıcı çocuk olma açısından sosyal beceri düzeyleri değerlendirildiğinde lise öğrencilerinin sosyal becerilerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sosyal Beceri Ölçeği cinsiyet açısından değerlendirildiğinde duyuşsal kontrol boyutuna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre duyguları düzenleme, kontrol etme ve sözel olmayan mesajları algılama açısından daha yetkin oldukları görülmüştür. Ayrıca ailenin soyo-ekonomik durumu açısından lise öğrencileri değerlendirildiğinde sosyal becerilerinde bir farklılaşma görülmüş ancak sosyal beceri ölçeğinin sosyal duyarlık ve duyuşsal kontrol alt boyutunda sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Karakuş (2006) ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edile verilere göre ergenlerin algılanan duygusal istismar seviyeleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Arın (1999) Sosyal Beceri Ölçeği'nin ergenler üzerindeki geçerlik ve güvenilirliğini yapmıştır. Arın araştırmasında 1997 yılında Yüksel tarafından uyarlaması yapılan Sosyal Beceri Envanteri'ni kullanmıştır. Sosyal Beceri Envanteri ilköğretim sekizinci sınıfa ve lise dokuzuncu sınıfa devam eden toplan 821 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan Sosyal Beceri Envanteri sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde sosyal beceri konusunda daha çok araştırma yapılması gerektiği ve sosyal beceri düzeyini ölçebilecek daha çok araca ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Serin ve Özbulak (2011)'in okul psikolojik danışmanlarının problem çözme ile sosyal beceri düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre okul psikolojik danışmanlarının problem çözme becerisi görev yaptıkları okul, mezun olunan okul

ve cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul psikolojik danışmanlar sosyal kontrol ve duyuşsal duyarlıkları görev yaptıkları okul türüne göre değerlendirildiğinde sosyal kontrol ve duyuşsal duyarlık açısından ilköğretimde çalışan okul psikolojik danışmanların daha gelişmiş olduğu ve mezun olunan bölüme göre yapılan değerlendirme sonucunda sosyal kontrol, sosyal anlatımcılık ve duyuşsal anlatımcılık alt boyutlarında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik mezunlarının daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Kozanoğlu (2006) utangaçlıkla baş etme beceri eğitiminin ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki ergenlere grup yaşantısı yolu ile verilen utangaçlıkla başa çıkma beceri eğitimi sonucunda eğitimin ergenlerin utangaçlık düzeyini düşürdüğü görülmüştür.

Mercan (2007) bilişsel yaklaşım ve davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi'nin ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları sonucunda bilişsel yaklaşım ve davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi ergenlerin yaşadığı kaygıyı azalttığı ve bu sosyal kaygıyı azaltma etkisinin uzun sürdüğü yapılan altı haftalık izleme sonucunda da görülmüştür.

Meriç (2007), tarafından geliştirilen ve uygulanan grup rehberliği çalışmasının 9. sınıfa devam eden ve boşanmış ailelerden gelen ergenlerin uyum düzeylerini, sosyal becerilerini, problem çözme becerilerini ve benlik algılarını geliştirmeye etkisinin olup olmadığı sınıanmıştır. Yapılan grup rehberliği sonucunda ergenler için hazırlanan sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin öntest ve son test puanları ile bireyin kendini kontrol, empati alt boyutların önce ön-test ve daha sonra son-test puanları arasında son-test açısından anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğu görülmüştür.

Şad (2007) akranları tarafından red ya da kabul görmeyenin ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri, özsaygı, akademik başarı ve davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akranları tarafından red edilen öğrencilerin sosyal beceri ölçeği puan ortalamasının düşük, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin sosyal beceri ölçeği puan ortalamasının düşük olduğu görülmüştür.

Önder ve Hiloğlu (2010) öğrencilerin kurban olma ve zorba eğilimlerinin sosyal beceri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre yaşanan çevre ile okuldan algılanan doyumun ve olumsuz sosyal davranışların zorba olma üzerinde önemli etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca olumsuz sosyal davranışlar, arkadaşlıktan, ikamet edilen çevreden ve okuldan algılanan doyum ise kurban olmayı yordadığı görülmüştür.

Ünlü (2010), Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'nin ilköğretim ikinci kademedeki yer alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Yapılan grupla psikolojik danışma sonucunda akılcı duygusal davranışçı terapisini alan öğrencilerin öntest-sontest puanlarına göre eğitimin sosyal beceri düzeyini etkilediği görülmüştür.

Canbay (2010) genel liseye devam eden öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleriyle sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Ankarada okuyan genel lise öğrencilerinin öznel iyi oluş becerisi ve sosyal beceri düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne baba gelir durumları, ebeveyn tutumları, akademik başarıları ve katıldıkları sosyal aktiviteler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sosyal beceri ve öznel iyi oluş düzeyleri birbirleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir bağlantı olduğu görülmüştür. Sosyal beceri düzeyleri cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin sosyal beceri puan değerlerinin kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Öznel iyi oluş düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılık gösterdiği ve öznel iyi oluş, global sosyal beceri düzeyleri ile akademik durum başarılarında aile gelir durumları ve rol aldıkları aktiviteler arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Şentürk (2010), ergenlik dönemindeki öğrencilerin yalnızlık durum algısının benlik saygısı, sosyal beceri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı araştırmasını İstanbulda ortaöğrenime devam eden öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucuna göre liseye devam öğrencilerin sosyal becerileri (sosyal duyarlık, duyuşsal duyarlık, sosyal kontrol, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık ve duyuşsal anlatımcılık) kişilik özellikleri ve benlik saygısının öğrencilerin yalnızlık algılarını önemli derecede etkilediği görülmüştür.

Sümer (2008)'in yılında ilköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyal kaygıları (sosyal kaçınma, eleştirilme kaygısı, değersizlik duygusu) ile öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri (olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal becerinin alt boyutu olan olumlu sosyal davranışı sırasıyla yordayan değişkenlerin; sosyal anksiyetenin alt boyutu olan babanın değersizlik duygusu ve babanın sosyal kaçınma davranışı olduğu görülmüştür. Sosyal becerinin alt boyutu olan olumsuz sosyal davranışı yordayan değişkenler ise sırasıyla; babanın değersizlik duygusu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve babanın eleştirilme kaygısı bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre sosyal beceri düzeyinin önemli yordayıcısının babanın sosyal kaygısı olduğu ve sonra cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinin sosyal beceri düzeyini etkilediği görülmüştür. Annenin sosyal kaygısı

ile yaş değişkenlerinin sosyal becerinin yordayıcıları olmadıkları bulunmuştur. Babanın sosyal kaygısı çocukların sosyal becerilerini daha çok etkilediği görülmüştür.

Kodaz (2010) öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma İnegöl Mesleki Eğitim Merkezine devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal becerisi yüksek öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Kara (2003) öğrenci ve öğretmenlerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörleri araştırmıştır. Araştırma 344 öğrenci ve 86 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal beceri algılarına öğrenim derecesi, sınıf düzeyi, kıdem, cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi, özel ya da devlet okulda çalışma ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin ise sosyal becerileri anne- baba eğitim durumu, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, devlet okulu veya özel okula gitme durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenlerin sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerini ailelerden sonra en çok etkileyen kişiler olduğu ve öğrenciler ile öğretmenlere kitaplar, arkadaşlar, bireysel-toplu etkinlikler, televizyon, aile, okul ortamı, öğretmen, Türkçe dersi, fen bilgisi dersi ve sosyal bilgiler dersinin sosyal beceriler kazandırılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında sosyal beceri ile ilgili yapılan araştırmalar.

Tucker, Coffaro ve Riggio (1989) sosyal beceri ile empati arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 171 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma elde edilen sonuca göre empati düzeyinin cinsiyete göre değiştiği buna göre erkeklerin duyuşsal empati düzeyinin kadınların duyuşsal empati düzeyinden daha düşük olduğu ve empati ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anderson ve Arkadaşları (2004), 85 kadın üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal becerilerin kadınların özel veya genel ortamlarda kendilerini ifade etme veya kendilerini açma üzerindeki etkisini incelemişler; araştırma sonucunda yüksek düzeyde sosyal beceriye sahip kadınların kişiler arası ilişkilerde kendini daha iyi ifade ettikleri ve daha çok kendilerini açma davranışı gösterdiklerini bulmuşlar (Dicle, 2006).

Vaughn ve Lancelotta (1990), sosyal beceri eğitiminin az kabul gören öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel bir araştırma olup üç gruba ayrılan toplam 35 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Birinci grup kontrol grubu, ikinci grup yüksek sosyal

beceriye sahip öğrencilerden oluşan grup ve üçüncü grup yüksek sosyal beceriye sahip olmayan öğrencilerden oluşmaktadır. İkinci gruba sosyal beceri eğitimi verilmiş üçüncü gruba ise oyun aktiviteleri verilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi verilen ikinci grubun daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Jupp ve Griffiths (1990), aynı olmayan 2 sosyal beceri eğitiminin ergenlerin benlik saygıları ve çekingenlikleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma deneysel bir araştırma olup 10'ar kişilik 2 deney ve 2 kontrol grubundan oluşur. İki kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmezken deney gruplarından birine 13 hafta boyunca sosyal yetersizlik durumunda hissedilenlerle ilgili rol oyunlarından bir program uygulanmış diğer deney grubuna sosyal beceriler ile ilgili sözel tartışmalarından oluşan bir program uygulanmıştır. Uygulanan eğitimler sonucunda rol oyunları grubundaki öğrencilerin benlik saygılarında geleneksel tartışma grubundaki öğrencilerin sosyal davranışlarında olumlu yönde değişme olmuştur.

Parish ve Parish (1991), ailenin sosyal desteğinin ergenlerin sosyal becerileri ve benliğini etkisini incelemiştir. Araştırma 356 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre ergenlik dönemindeki öğrencilerin algıladıkları ailesel sosyal destek ile sosyal beceriler ve benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Elliot ve Gramling (1990), sosyal destek ve kişisel atılğanlığın bazı değişkenlere açısından incelemiştir. Araştırmayı 141 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre atılğan kişilerin daha az depresyona yatkın oldukları görülmüştür. Ayrıca stres durumunda atılğan kişiler girişken olmayan bireyler açısından insanlarla olan ilişkilerinde daha çok sosyal destek gördükleri gözlemlenmiştir.

Watkins ve Chung (1995), sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin olumlu beceriler üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma Hong Kongtaki öğrenciler üzerinde uygulanmış ve sosyal beceri eğitimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır. Eğitim 60 ilkokul öğrencisine 8 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda problem çözme becerileri, düşünceyi aktarma becerileri, sözel ve sözel olmayan beceriler eğitiminin öğrencilerin sosyal ilişkileri ve benlik saygılarında olumlu gelişmelere neden olduğu görülmüştür.

Botvin ve Scheier (1998), sosyal ve kişisel becerilerin ergenlik dönemindeki öğrencilerin alkol kullanımına etkisini incelemiştir. Okul temelli önleme müdahalesi içerisinde bulunan sosyal ve kişisel beceriler öğrencilerin alkol tüketimine etkisi olduğu ayrıca öğrencilerin kötüye kullanılan ilaç kullanımında azalma ve alkol tekliflerini reddetme davranışları sergiledikleri görülmüştür.

Aldridge ve Campbell (1995), grup psikoterapisinin çocukların sosyal becerileri ve özgüveni üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma da kendine güveni olmayan ve sosyal becerilerinde güvensizlik yaşayan 9 ve 11 yaşlarındaki çocuklar kullanılmıştır. Eğitimden sonra çocukların bir kısmı okulda ve evde sosyal becerilerini daha sergiledikleri gözlemlenmesine rağmen istenen etki oluşmamıştır. Psikoterapi eğitiminin yeterli etkiye sahip olamamasının nedeni olarak arkadaşlık becerileri ile ilgili yeterli etkinliğe yer verilmemesi, terapistlerin çocuklarla ilgili tecrübelerinin yetersizliği ve seansların süresinin az olması görülmüştür.

Anderson, Matson ve Bamburg (2000), zihinsel gerileme ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada hafif ve orta düzeydeki bireyler üzerinde sosyal performans ve psikopatoloji ölçümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dikkate alındığında sosyal beceri ile zihinsel gerileme arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Morris (2002), öğrencilerin sözsüz iletişim becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda Morris öğretmenlerin daha çok etkili sosyal stratejileri kullanmaları öğrencilerin kişisel yeterliliklerini geliştirdiğini, hedefe varmak için cesaretlerinin arttığını, sözlü ve sözlü olmayan iletişim şekillerini etkili kullanabildiklerini ve okul tecrübesinden tam olarak yararlanabildiklerini, öğrencilere daha fazla sosyal beceri edimesini sağlayarak onların yaşamda karşılaştıkları engellerin etkisini hafifletebileceğini ve öğrencilerinin problem çözmede kullandıkları stratejileri, bireyin kendilerini ayarlama davranışlarını ve onların sosyal yetersizliklerini tanımları gerektiğini vurgulamıştır.

Landeen (2001), bireysel terapi, bilişsel davranışçı terapi ve sosyal beceri eğitiminin şizofreni hastaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bireysel terapilerin şizofreni tanısı konulmuş bireylerin sosyal kontrol konusunda söz verme eylemi üzerinde etkili olduğu, bilişsel davranışçı terapinin ilaç tedavisinde aldatma davranışını ve kabullenemeyen hastalarda sanrıların azalmasında etkili olduğu ve sosyal beceri eğitiminin şizofreni hastalarının sosyal becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ancak aile terapilerinde çözüm bulan sorun davranışların şiddetinde ve biçiminde anlamlı olarak etki olmadığı saptanmıştır.

Sesnan ve arkadaşları (2004), gençler için hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının uygulanmasında ortaya çıkan durumları incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi gençlerin yaşam becerilerini ve entelektüel becerilerini geliştirdiği görülmüş ancak sosyal beceri programlarının acil durumlarda düzenlenmesi, gerekli izinlerin

alınması, finansmanın ayarlanması, programın geliştirilmesi ve formların hazırlanması konusunda farklı problemler ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Romanczyk, White ve Gillis (2005) , otizm olan bireylerin sosyal gelişimlerini incelemiştir. Araştırmaya göre otizm olan bireylere sosyal becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması yaşam kalitesi için büyük öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brien, Piper, Winograd ve Morris (2006), asperger sendromlu ergenlik dönemindeki gençlerin sosyal becerileri üzerinde bilgisayar oyunlarının etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma da bilgisayar oyunlarında asperger sendromlu ergenlerin sosyal becerilerini ilerletmek için grup etkili iş becerileri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre masaüstü bilgisayar oyunları grup etkili iş becerilerini geliştirdiği ve sosyal etkileşimde güven oluşmasını sağladığı görülmüştür.

Maddern ve arkadaşları (2004) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öfke denetimi ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu ve kaygı düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür.

Harman ve arkadaşları (2005) internet kullanan öğrencilerin benlik saygılarını, saldırganlık düzeylerini, sosyal kaygı, benlik saygısı ve sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yaşları 11 ile 16 arasında değişen öğrencilerin internet kullanırken kendini yaşça daha büyük gösteren çocukların yüksek kaygı ve saldırganlığa, düşük benlik saygısı ve düşük sosyal beceriye sahip olduğu görülmüştür.

Rowley (2008) sosyal beceriler konusunda bir inceleme yapmıştır. Yapılan araştırmada 2005 ve 2007 yılları arasında hazırlanan sosyal beceriler ile ilgili araştırmaları incelemiş ve bir rapor hazırlamıştır. Hazırlanan bu rapor sonucunda iletişim becerileri ile başarı düzeyleri arasında ilişki olduğu için çocukların okula başlamadan sosyal beceri düzeyleri belirlenmeli ve sosyal beceri eğitimleri bu yönde planlanması gerektiği kanısına varmıştır.

Crambie (1988), cinsiyet farklılığının çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla yaptığı çalışmada erkeklerin ve kızların farklı sosyal becerilere, değerlere ve amaçlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu da cinsiyetin sosyal beceri değerlendirmesinde ve tedavi programlarında önemli bir faktör konumunda olduğunu göstermektedir (Dicle, 2006).

Reider, Campion ve Morgeson (2005), sosyal becerilerin duygusal durağanlık, anlaşılabilirlik ve dışa dönüklük gibi kişilik özellikleri ile performans ve takım çalışma bilinci arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin duygusal ilerleyememe, anlaşılabilirlik, dışa dönüklük, performans ve takım çalışma bilinci üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Neher (1995) çocukların özgüvenleri, sosyal becerileri, sorunlarla başa çıkma becerileri, sosyal destek algıları ve anne-baba tutumları ile boşanmaya psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 136 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İncelemeye alınan 136 öğrenciye, Hayattan Memnuniyet Skalası, Özgüven Anketi, Çocukların Başa Çıkma Stratejileri Skalası, Sosyal Destek Değerlendirme Skalası, Watson Çocukların Sosyal Becerilerini Değerlendirme Skalası uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne babası boşanmış küçük insanların anne babası boşanmamış çocuklara göre psikolojik uyum göstermekte daha zayıf olduğu görülmüştür. Ayrıca anne baba tutumlarının çocuklarının uyum ve özgüveni üzerinde çok büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cunliffe (1992) sosyal beceri eğitiminin ergen suçluluğu üzerine etkisini araştırmıştır. Cunliffe araştırmasını yaşları 12 ile 17 arasında olan ve hukuki olarak suç işlemiş ergenlik dönemindeki çocuklar üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sosyal becerilerin ergen suçluluğu davranışlarını önlemede ve ergen suçluluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu ayrıca sosyal yetkinliğin de ergen suçluluğu üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Çatışma çözme ile ilgili araştırmalar.

Çatışma çözme ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Yurtiçinde çatışma çözme ile ilgili yapılan araştırmalar.

Gazioğlu (2008), barış ve çatışma çözme programı eğitiminin benlik kavramı, duygusal zekâ ve çatışma çözümleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda verilen çatışma çözümleme eğitimi, birleştirilmiş barış eğitimi ve sadece barış ve sadece çatışma çözme eğitimleri çatışma çözme becerileri, benlik kavramı ve duygusal zekâ üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ancak bu eğitimler arasında en çok etkiyi çatışma çözme eğitimi ve birleştirilmiş eğitim daha sonra da barış eğitimi gösterdiği görülmüştür. Benlik kavramı, çatışma çözümleme ve duygusal zekâ üzerinde en az etkiye çatışma çözümleme eğitimi sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2002) bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerini incelemiştir. Deneysel olan araştırma deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Araştırma 12'si kontrol, 12'si deney grubunda olmak üzere toplam 24 9.sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre bibliyoterapi, aileleriyle çatışma halinde olan öğrencilerin çatışma düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olmuştur.

Uysal (2003) şiddet karşıtı eğitimin öğrencilerin şiddet eğilimi, çatışma çözme ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Deneysel olan bu çalışmada 15 öğrencinin bulunduğu deney ve 15 öğrencinin bulunduğu kontrol gruplarındaki toplam 30 öğrenciye ön-test ve son-test testleri uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere 5 hafta boyunca ve haftada 2 saat olmak üzere SKEP eğitimi uygulanmış kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise sadece eğitimle alakalı broşür dağıtılmıştır. Verilen eğitim sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin çatışma durumunda nasıl davranabileceklerini bilme oranı yükselmiştir. Eğitimden önce öğrencilerin çatışma durumunda ne yapacağını bilememe oranı %19'ken eğitimden sonra bu oran %2.4'e düşmüştür. Eğitimden önce öğrenciler çatışma çözümlemede küsmeye, öğretmene söyleme, aldırmama ve geri çekilme gibi pasif davranışları tercih ederken eğitimden sonra ise daha yapıcı çatışma çözme yaklaşımları tercih edildiği görülmüştür. Deney öğrencilerin aldıkları eğitimle şiddet eğilim puanları azaldığı, şiddet davranışlarında azalma olduğu ve çatışma çözme puanlarının yükseldiği gözlemlenmiştir.

Aysan ve Koruklu (2004) gerçekleştirdikleri çalışma ile arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisini araştırmıştır. Deneysel desen kullandıkları araştırmalarını deney ve kontrol grubuna ayrılan üniversite öğrencileri üzerinde yapmışlar. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına önce ön-test ve daha sonra son-test modeli uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemişken deney grubuna 'Arabuluculuk Eğitimi' verilmiştir. Araştırma sonucunda 'Arabuluculuk Eğitimi' alan deney grubunun arabuluculuk sürecinin basamaklarını istenilen düzeyde uyguladıkları, çatışma eğilimlerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu, empatik eğilimleri ve iletişim becerilerinde olumlu yönde bir artış meydana geldiği ve kontrol grubunda ise herhangi bir değişim olmadığı gözlemlenmiştir.

Kurt ve Sertel (2004) barış eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisini incelemiştirlerdir. Kurt ve Sertel çalışmalarını Winpeace Barış Eğitimi kullanarak Barış Bireyde Başlar adlı çalışmayla İstanbul MEF okullarında İngilizce derslerinde kulüp aktivitesi çerçevesinde yürütmüşlerdir. Araştırma kolejde 6. sınıfa devam eden 14-15 yaşlarındaki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre barış eğitimiyle öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında olumlu değişimler olduğu ayrıca

iletişim ve çatışma çözme becerileriyle birlikte öğrencilerin kendi becerilerini de geliştirdikleri görülmüştür.

Taştan (2004) çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin akran çatışmalarını çözmeye ve çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma ilköğretim 6. sınıfa devam eden talebeler üzerinde deneysel bir çalışmayla iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubundan oluşan öğrencilere kontrol grubunda bulunan öğrencilere herhangi bir eğitim verilmezken deney grubundaki öğrencilere çatışma çözme eğitimi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki talebelerin olumlu çatışma çözme becerileri düzeylerinde olumlu yönde bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca çatışma çözme eğitimiyle öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerinde artışı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2005)'nin çatışma çözme eğitimine değer çizgisi, akademik çelişki ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Çatışma Çözme Becerileri ölçeği uyma, bütünleştirme, kaçınma, hükmetme alt boyutlarından deney grubunun bütünleştirme alt ölçek ortalamasının yüksek olduğu ve kaçınma, uyma ve hükmetme alt boyutlarında kontrol grubunun ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Tapan (2006) barış eğitiminin talebelerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden 37 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma yapılacak öğrenciler iki gruba ayrılmış ve birinci grup 12 kız 8 erkekten oluşturulup ve deney grubu olarak adlandırılmıştır; ikinci grup ise 9 kız 8 erkekten oluşturulup kontrol grubu olarak adlandırılmıştır. 20 öğrenciden oluşan deney grubuna öncelikle Barış Eğitimi Programı uygulanmıştır. Uygulanan Barış Eğitimi Programı sonucunda önce ön test ve son test yapılmıştır. Barış Eğitimi Programı sonucunda öğrencilerin dinleme, anlamaya çalışma, sosyal uyum, gereksinimlere odaklaşma ve öfke kontrolü ile çatışma çözme, empati, öfke yönetimi, iletişim, problem çözme ve arabuluculuk becerilerine ait bulgular incelendiğinde; Barış Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri, anlamaya çalışma, sosyal uyum, öfke kontrolü becerilerini ve gereksinimlere odaklaşma becerilerini kazandıkları görülmüştür.

Uysal (2006) çatışma çözme programı eğitiminin ortaöğretim dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında dokuzuncu sınıfa devam eden 30 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 30 öğrencinin 15'i deney 15'ini kontrol grubu oluşturmaktadır. Çatışma çözme eğitim programı, 15 kişilik deney grubuna ortalama 50 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmış ve toplam 9 hafta sürmüştür. 15 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim

uygulanmamıştır. Çatışma çözme eğitimi sonucunda önce ön-test ve sonra son-test uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre çatışma çözme eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinde artma olduğu ancak kontrol grubundaki öğrencilerde olumlu çatışma çözme becerilerinde artış olmadığı görülmüştür. Yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda öğrencilerdeki bu olumlu çatışma çözme becerisinin uzun süreli etkilediği görülmüştür.

Güner (2007) çatışma çözmeyi geliştiren grup rehberliğinin lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve saldırganlık üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma, genel lise 9.sınıfa devam etmekte olan 60 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilere önce ön-test sonra son-test kontrol gruplu desen kullanılan araştırma 60 denekle çalışmalar yürütülmüştür. Deney grubuna her biri 90 dakikadan oluşan toplam 18 saat süren ve 12 oturumdan oluşan çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma uygulanmamıştır. Verilen eğitimlerden sonra her iki grubun öğrencilerine de 'Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri' uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda çatışma çözme becerileri eğitimi uygulanan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde azalma görüldüğü ve problem çözme becerilerinde artma olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan izleme çalışmaları sonucunda da çatışma çözme becerileri eğitiminin saldırganlığı azaltıcı ve problem çözme becerilerini artırıcı etkilerinin uzun süre devam ettiği görülmüştür.

Kus (2007) çatışma çözme programı eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırma İstanbul Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi'ne devam eden 9. ve 10. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deneysel olan bu çalışma, 15'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmada deney grubuna çatışma çözme eğitimi uygulanmasına rağmen kontrol grubuna çatışma çözme eğitimi verilmemiştir. Çatışma çözme eğitimi sonucunda deney grubuna ve kontrol gruplarına ön test ve son test için Çatışma Çözümü Anketi (CCA) uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında yapıcı ve olumlu yönde bir değişme saptanmıştır.

Sevkin (2008) yaptığı araştırma da müzakere ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait son-test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüş ancak fark puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinden daha

düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Pekkaya (1994) arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin liderlik becerilerine benlik gelişimine, algılanan problem miktarına ve saldırgan davranışlarına etkisi incelemiştir. Verilen arabuluculuk eğitimiyle okullarda arabulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma da amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubunun ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarına bakıldığında öğrencilerin liderlik becerilerinde, benlik gelişimlerinde ve saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde verilen arabuluculuk eğitimiyle algılanan problem sayısında herhangi bir azalma görülmemiş ancak kontrol grubunda algılanan problem sayısında artış görülmüştür.

Koruklu (1998) çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olmakla birlikte kontrol gruplu ön test-son test modeline uygun hazırlanmıştır. Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Eğitim'i deney grubunu oluşturan 10 öğrenciye uygulanmış, kontrol grubunu oluşturan 10 öğrenci ise herhangi bir eğitimden geçmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dikkate alındığında Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Eğitim'i alan öğrencilerin çatışmalarını daha etkili yollarla çözerken, daha uzlaşmacı ve daha işbirlikçi davranışlar benimsedikleri ve problem çözme davranışlarını kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok kullandığı elde edilmiştir.

Kavalcı (2001) gerçekleştirilen çatışma çözme becerileri eğitim programının, üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Kavalcı hazırlamış olduğu çatışma çözme becerileri eğitimi programını Johnson ve Johnson (1997)'in ortaya çıkardıkları modele uygun olarak hazırlamıştır. Araştırma sonucuna göre çatışma çözme becerileri eğitimi programının çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca sonuçlara göre cinsiyet açısından da anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çoban (2002) 'Çatışma çözme eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi' adlı araştırmayı yürütmüştür. Araştırma için 4.sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre çatışma çözme eğitiminin çatışma çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Yurtdışında çatışma çözme ile ilgili yapılan araştırmalar.

Black (2000) ergenlerin en yakın arkadaşları ile çatışma çözme davranışlarında cinsiyetin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. 13-18 yaşlarında 39 ergenin

katıldığı çalışmada ergenlerin yakın arkadaşları ile çözümlenememiş problemlerine ilişkin tartışmaları kayıt edilmiştir. Video kayıtlarının yanı sıra Arkadaşlık Soru Listesi (Friendship Questionnaire) de kullanılmıştır. Sonuçlar, erkeklerin kızlardan daha fazla tartışmadan kaçındıklarını göstermektedir. Erkeklerin geri çekilme puanları kızlarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan kızlar, erkeklerden daha fazla yakınlık kurmuşlardır; iletişim becerileri ve destek geçerlikten daha fazla puan almışlardır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (Yıldırım, 2006).

Stevahn (2004) yaptığı çalışmada, ilkokuldan liseye kadar farklı yaş grubunda, ırkta ve akademik başarıda olan öğrencilerle on iki tane çatışma çözme becerisi kazandırmaya ve akran arabulucusu yetiştirmeye yönelik çalışma yapmıştır. Okul müfredat programı ile bütünleştirilen bu çalışmalardan dokuz tanesi bütün okul yaklaşımı ile uygulanırken, üç tanesi kadro yaklaşımı ile uygulanmıştır. Araştırmacı çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının uygulandığı çalışmaların hepsinin bulgularını iki bulgu altında özetlemiştir: Bulgulardan birincisi; çatışma çözme ve yaşlılar arası arabuluculuğu eğitiminin, öğrencilerin uzlaşmaya yönelik çatışma çözme sürecini kullanma becerilerinin artmasında etkili olduğudur. İkinci bulgu ise, bu eğitimin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı yönündedir. Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin; çatışma çözme süreci basamaklarını öğrendikleri, çalışmanın gereği olarak oluşturulan çatışma senaryolarını çözmek için gönüllü oldukları, gerçek yaşamdaki çatışmalarda da çatışma çözme süreci basamaklarını doğru biçimde uyguladıkları, gereksinimler, amaçlar ile ilgili olarak akıl yürütmede başarılı oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra özellikle akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı belirlenmiştir (Taştan, 2004).

Johnson ve Johnson (1991) ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk eğitiminin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma için ilköğretim düzeyindeki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Böylece arabuluculuk eğitimi alan ve arabuluculuk eğitimi almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Arabuluculuk eğitimi alanların çatışmalarını daha olumlu bir tutum içerisinde ve çatışma çözme becerilerini kullanarak çözdükleri ve arabuluculuk eğitimi almayanların çatışmalarını daha yıkıcı çatışma çözme yollarını kullanarak ya da yardım alarak çözdükleri gözlemlenmiştir.

Henkin, Cistone ve Dee (2000), çalışmalarında okullarda uygulanan çatışma çözme becerisi eğitiminin, öğrencilerin bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında problemi çözmek için yapıcı çaba harcamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; çatışma çözme beceri eğitimine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre çatışma

yasadıklarında, çatışmaları çözmek için daha fazla uzlaşmacı tutum benimsediklerini ortaya çıkmıştır (Güner, 2007).

Woody (2001), araştırmasında bir lisede 15-20 yas arası 240 öğrenci üzerinde iki yıl süren okul temelli çatışma çözme programının faydası araştırılmıştır. Çalışmada öntest sontest kontrol grup içerisinde deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenciler ve okul personelinden elde edilen bulgular; programın okulda daha işbirlikçi bir atmosfer yarattığı, çatışmaları azalttığı, öğrencilerin çatışmalarını öğrendikleri süreçleri kullanarak kendi başlarına çözmeye çalıştıkları ve daha az saldırgan oldukları şeklindedir (Güner, 2007).

Cimmarusti, Breunlin Hetherington ve Bryant-Edwards (2002) 3000 öğrencinin okuduğu Amerika'daki bir lisede saldırganlık içeren davranışlarından dolayı okuldan uzaklaştırma alan çocuklardan deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Çatışma çözme eğitim programı, okuldan uzaklaştırma alan öğrencilere ve ailelerine uygulanmıştır. Çatışma çözme eğitim programı okuldan kısa süreli uzaklaştırmaya alternatif olarak uygulanmış ayrıca lise öğrencilerdeki fiziksel şiddeti azaltmada etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; okuldan uzaklaştırmaya alternatif olarak araştırmacıların hazırladıkları çatışma çözme becerileri eğitimini alan deney grubu lehine olmuştur. Araştırmanın sonucunda, çatışma çözme eğitimini edinmiş lise öğrencilerinin çatışma çözme eğitimi edinmemiş lise öğrencilerine göre daha az fiziksel şiddet içeren davranışları sergilediği ve daha az disiplin olaylarına karıştığı görülmüştür.

Hughes (1991) çatışma çözme programı eğitiminin yükseköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Hughes deney ve kontrol grubundan oluşturduğu çalışma grubunda deney grubundaki öğrencilere onların çatışma beceri düzeylerini anlamak için çatışma çözme eğitimini uygulamış, kontrol grubundaki öğrencilere sadece 2 saatlik çatışma çözme ile ilgili bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Verilen eğitimler sonucunda kontrol ve deney topluluğundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışları, disiplin olayları ve sınıf içerisindeki davranışları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda çatışma çözmenin bireylerin yapıcı çatışma çözme becerileri kazanmalarına ve disiplin olaylarının azalmasını sağlamıştır.

Johnson ve Johnson (1996) çatışma çözme eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin davranışları üzerindeki etkisini incelemiştirlerdir. Program sonucunda eğitimi alan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre daha yapıcı çatışma çözme becerilerini kullandıkları, sorunlarını tek başına ve daha kısa sürede çözebildikleri ve aylar sonra bile öğrendikleri becerileri hatırladıkları görülmüştür.

Lane ve Whirter (1992) çatışma çözüme eğitiminin okuldaki disiplin üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrencilere uygulanan eğitim sonucunda okulda disiplin olaylarının azaldığı görülmüştür. Bu araştırmanın benzeri Hawaii de bir okulda yapılmış ve çalışma sonucunda okulda gerçekleşen kavgaların oranı %83'ten %19'a düştüğü görülmüştür. Arizona'daki bir okulda %47'lik bir azalma olduğu ve New York'daki bir okulda %50'ye düştüğü gözlemlenmiştir.

Roessler ve Palmer (2001) çatışma çözüme becerileri eğitimi ve kendini korumanın üniversite öğrencilerinin sınıf içi çatışmalarını çözmeye etkisini araştırmışlardır. Yedi oturumdan oluşan eğitim sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiği, kendilerini daha net ifade ettikleri, daha iyi savundukları ve özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Lane, Garon ve Richardson (2003) ilköğretim öğrencileri ve okul atmosferi üzerinde çatışma çözüme eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Araştırmayı sekizinci sınıfa devam eden 300 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Ve bu öğrencilere çatışma çözüme eğitimi verilmiştir. Çatışma çözüme eğitimi sonucunda öğrencilerin çatışmaya karşı bakış açılarının iyileştiği, daha yapıcı çatışma çözüme becerilerini kullandıkları, çatışmayı daha iyi tanımladıkları, ayrıca okula karşı da daha olumlu bakış açısının oluştuğu, barışçıl ve güvenli okul ortamı olarak algılandığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırma için toplanan veriler ve bu verilerin analizinde faydalanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi ve duygusal zekânın çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin betimlendiği ve derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır. Araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama modeli, geçmişte olmuş veya hala süregelen bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedeflemektedir. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan ortaya çıkan bir evrende evren hakkında varılacak genel bir sonuca varmak amacıyla evrenin bölümü ya da tümü, örnek ya da örneklem üzerinde düzenlemeler yapılır (Coşkun, 2011).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2014–2015 eğitim-öğretim senesinde, Kars ilinin Kağızman ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini yaklaşık 2250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini çalışmaya dâhil edilen 442 öğrenci temsil etmek üzere belirlenmiştir. Araştırma evreninden örnekleme seçmek için küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla ortaöğretim kurumları kendi içerisinde öncelikle sahip oldukları özellikler bakımından kümelere ayrılmış ve ikinci aşamada her bir kümenin evrendeki oransal değeri hesaplanarak her bir kümeden alınması gereken örneklem birimi hesaplanmıştır. Bu süreç içerisinde üç farklı küme oluşturulmuştur. Bu kümeler: Anadolu liseleri kümesi, imam hatip liseleri kümesi ve meslek liseleri kümesidir. Üçüncü aşamada ise belirlenen sayıda örneklem birimine ulaşmak için uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve uygun örnekleme yönteminde örneklem birimi oluşturulurken evrendeki tüm parametrelerin örnekleme yansıtılabilmesi için evreni oluşturan niteliklerin ve öğrencilerin profillerine ulaşılmaya amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı aşağıda tablolarda gösterilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullar ve öğrenci sayıları aşağıda Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Anadolu Lisesi	140	31.7
İmam hatip lisesi	168	38.0
Meslek lisesi	134	30.3
Toplam	442	100

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin % 31.7’sinin Anadolu lisesi, % 38.0’inin İmam Hatip Lisesi ve % 30.3’ünün de Kağızman Meslek Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında öğrencilerin okul türlerinden çoğunluğunu İmam Hatip Lisesi, en az kısmını Kağızman Meslek Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı aşağıda Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	228	51.6
Erkek	214	48.4
Toplam	442	100

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin %48.4’ünün erkek, %51.6’sının kızlardan oluştuğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında katılımcılardan çoğunluğunun kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve sınıf düzeylerine göre sayıları aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
9	152	34.4
10	120	27.1
11	118	26.7
12	52	11.8
Toplam	442	100

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin %11.8'inin 12.sınıf, %26.7'sinin 11.sınıf, %27.1'inin 10.sınıf ve %27.1'inin 9.sınıf olduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeyinden çoğunluğunu 9. sınıf ve en az kısmını 12. Sınıf öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikamet yerleri ve dağılımı aşağıda Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Öğrencilerin İkamet Yerlerine Göre Dağılımı*

Yerleşim Yeri	f	%
Köy	202	45.7
Mahalle	122	27.6
Şehir	118	26.7
Toplam	442	100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin % 45.7' sinin köyde , %27.6'sının mahalle ve %26.7'sinin şehirde yaşadığı görülmektedir. Dağılıma bakıldığında öğrencilerin ikamet yerlerinden çoğunluğun köylerde ve en az kısmının şehirlerde yaşayanlar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı aşağıda Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı*

Ekonomik Düzey	f	%
Düşük	42	9.5
Orta	337	76.2
Yüksek	63	14.3
Toplam	442	100

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin %9.5'i düşük, %76.2 orta ve %14.3'ünün yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında öğrencilerin ekonomik düzeylerinden çoğunluğun orta ve en az dilimi düşük ekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre dağılımı aşağıda Tablo 13' de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Okumamış	146	33.0
İlkokul	193	43.7
Ortaokul	69	15.6
Lise	30	6.8
Üniversite	4	0.9
Toplam	442	100

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin %0.9'unun üniversite mezunu, %6.8'inin lise mezunu, %15.6'sının ortaokul mezunu,%43.7'sinin ilkokul mezunu ve %33.0'ının ise okumamış olarak elde edilmiştir. Dağılıma bakıldığında öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarından en fazla ilkokul mezunu ve en az üniversite mezunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı aşağıda Tablo 14' de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Okumamış	47	10.6
İlkokul	214	48.45
Ortaokul	116	26.2
Lise	47	10.6
Üniversite	18	4.1
Toplam	442	100

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin babalarının % 10.6'sının okumamış, %48.45'inin ilkokul mezunu, %26.2'sinin ortaokul mezunu, %10.6'sının lise mezunu ve %4.1'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında öğrencilerin babalarının eğitim durumlarından en fazla ilkokul mezunu ve en azını üniversite mezunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan anne baba tutumuna göre dağılımı aşağıda Tablo 15' de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre Dağılımı

Aile Tutumu	f	%
Şiddetli Ret	13	2.9
Kayıtsız-Pasif	5	1.1
Baskıcı-Otoriter	73	16.5
Dengesiz	24	5.4
Demokratik	327	74
Toplam	442	100

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin %2. 9' unun şiddetli ret, %1.1'inin Kayıtsız-Pasif, %16.5'inin Baskıcı-Otoriter, %5. 4'ünün dengesiz ve %74'ünün ise demokratik anne baba tutumuna sahip olduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında demokratik aile tutumuna sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu kayıtsız-pasif öğrencilerin ise en az dilimi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Schutte duygusal zekâ değerlendirme ölçeği.

Schutte Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği'ni Hall 1999 yılında geliştirmiş Ergin (2000) Türkçe'ye uyarlayıp geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçek beş alt boyut(işkileri kontrol etme, empati, kendini motive etme, duygularını yönetme, duyguların farkında olma) ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği (DZGÖ) 30 maddeden oluşmaktadır. Cevap kâğıdında her ifade için 'Tamamen katılmıyorum', 'Kısmen katılmıyorum', 'Çok az katılmıyorum', 'Kısmen katılıyorum' ve 'Tamamen katılıyorum' olarak altı seçenek bulunmakta ve denekler her bir maddenin onların yansıtma derecesini bu seçeneklerden birini cevap olarak tercih edip işaretlemektedirler. Ölçek beş alt boyutu içeren 30 sorudan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ilişkileri kontrol etme, empati, kendini motiv etme, duygularını yönetme ve duyguların farkında olma şeklindedir. Alt boyutların maddelere dağılımı şöyledir: 1., 2., 4., 17., 19. ve 25. maddeler duyguların farkında olma alt boyutunu, 3., 7., 8., 10., 18. ve 30. maddeler duyguları yönetme alt boyutunu, 5., 6., 13., 14., 16. ve 22. maddeler kendini motive etme alt boyutunu ve 12., 15., 24., 26., 27. ve 29. maddeler ilişkilerini kontrol etme alt boyutuna karşılık gelmektedir.

Değerlendirmede tersine çevrilen ifade bulunmamaktadır. Toplam puan açısından Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenirlik değeri .84'tür. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında hemher madde ile duygusal zekâ ölçeğinin toplam puanı arasındaki ilişki incelenmiş hemde madde toplam analizi yapılmıştır. Ayrıca her madde ile ölçek hariç ölçeğin toplam puanı ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki de hesaplanarak analiz edilmiştir. Bu hesaplamalara göre ölçekteki iki madde dışında ilişki katsayılarında .73-.89 arasında dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan bu iki maddenin madde toplam analiz sonuçları yeterli görülmeyerek yeniden gözden geçirilmiştir.

Sosyal beceri ölçeği.

Sosyal beceri ölçeği Danielson and Phelps (2003) geliştirilmiş, Gençdoğan (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilerek güvenirliği ve geçerliği yapılmıştır. 5'li likert tipi skalalı 21

maddelik bir testtir. Testteki maddelerden doğru yönde olan maddeler: Hiçbir Zaman (1), Ara Sıra (2), Bazen (3), Çoğu Zaman (4), Her Zaman (5) şeklinde puanlanırken; ters yönde olan 4, 5, 8, 16, 17. maddeleri ise Hiçbir Zaman (5), Ara Sıra (4), Bazen (3), Çoğu Zaman (2), Her Zaman (1) şeklinde puanlanmıştır.

Faktör analizleri sonucu ölçekte 1-Sosyal Kurallar Boyutu (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20), 2-Hoşlanırlık (Sevilebilirlik) Boyutu (2, 13, 16, 18) ve 3-Sosyal İçtenlik Boyutu (7, 8, 15, 17, 21) olmak üzere 3 boyut bulunmuştur. İçyapı geçerlik analizleri sonucu ölçeğin Sosyal İçtenlik Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.88, Hoşlanırlık (Sevilebilirlik) Boyutunun Cronbach Alfa Katsayı 0.90 ve Sosyal Kurallar Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.92 olarak puanlanmaktadır.

Fatör analizleri sonucu ölçekte 1-Sosyal Kurallar Boyutu (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20), 2-Hoşlanırlık (Sevilebilirlik) Boyutu (2, 13, 16, 18) ve 3-Sosyal İçtenlik Boyutu (7, 8, 15, 17, 21) olmak üzere 3 boyut bulunmuştur. İçyapı geçerlik analizleri sonucu ölçeğin Sosyal Kurallar Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.92, Hoşlanırlık (Sevilebilirlik) Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 ve Sosyal İçtenlik Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan test tekrar test korelasyon analizi değeri 0.82 olarak anlamlı bulunmuştur.

Çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği (ÇÇDBÖ).

Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği Öner ve Koruklu (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bireysel ve grup halinde uygulanabilen, yaklaşık 20 dakika süren bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Öğrencilerin çatışma durumları değerlendirilerek 64 çatışma oluşturabilecek davranış yazılmıştır. Ayrıca çatışma çözme yolları belirlenirken öğrencilerin çatışma çözme davranışlarından faydalanılmıştır. Başta dört alt boyut oluşturulmasına rağmen yapılan uzman yardımları ve geçerlilik çalışmaları sonucunda alt boyut sayısı iki "Problem Çözme (işbirliği, uzlaşma) ve Saldırganlık (susarak saldırma, tehdit, kavga, küfür)" ve madde sayısı da 24 olarak belirlenmiştir.

Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek 1 ve 5 arasında değişen 5'li derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Bunlar: Çok Uygun (5), Çoğunlukla Uygun (4), Uygun (3), Biraz Uygun (2) ve Hiçbir Zaman Uygun Değil (1) biçimindedir. Ölçeği yanıtlayan öğrenciler her bir maddede yer alan bu beş seçenekten kendi davranışlarına uygun olan cevaplarla davranışlarının ne derecede benzer olduğunu bu yanıtlarla ortaya koymaktadırlar. Ölçekte yer alan maddelerden problem çözme boyutuyla ilgili maddeler: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22. ve 24. maddeler ve saldırganlık

ile ilgili maddeler:1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21. ve 23. maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12'yken en yüksek puan 60 olarak puanlanmıştır. Ölçeğin saldırganlık alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumsuz bir durumken problem çözme alt ölçeğinden yüksek puan alınması çatışma çözme açısından olumlu bir durum olduğunu işaret etmektedir. Yani her bir alt ölçekten yüksek puan alınmış ise o davranışın sık görüldüğü anlamına gelmektedir (Gündoğdu, 2009).

Kişisel bilgi formu.

Araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmek için 7 sorudan oluşan bu form kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin sınıf düzeyi, barınma yeri, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, cinsiyet ve okuduğu okula dair sorular yer almaktadır.

Süreç

Araştırma için veri toplamak amacıyla öğrencilere uygulanmak üzere ölçekler belirlenmiştir. Belirlenen ölçekleri hazırlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırma değişkenlerine cevap bulmaya uygun kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Ölçekler ve kişisel bilgi formu ilçe milli eğitimin ve okul müdürlerinin sözlü izni ve onayı ile öğrencilere doldurtulmuştur. Doldurtulan ölçekler ve kişisel bilgi formu öğrencilere gönüllülük esasıyla grup halinde uygulanmıştır. Öğrencilerin sorulara cevap verirken herhangi bir tereddüt yaşamaması açısından ad ve soyadlarını ölçeklerde belirtilmemesi istenmiştir.

Veri Analizi

Araştırma için gerekli veriler öğrencilerin cevapladığı kişisel bilgi formu ve ölçekler ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin sorulara daha gerçekçi cevaplar verebilmesi için gerekli ayıklamalar yapılmıştır. Böylece birçok ölçekteki soruların çoğunluğunun boş bırakıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple boş bırakılan maddeli ölçekler veri değerlendirilmesine dâhil edilmemiştir. Elde edilen verilerden toplam 100 öğrencinin doldurmuş olduğu ölçekler analiz dışı bırakılmış ve geriye kalan 442 öğrenciye ait verilerle araştırma sorularına cevap aranmıştır. Analiz için kullanılacak veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verileri analiz etmek için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Veri analizinde duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşlarının duygusal zekâ puanları üzerindeki etkisini incelemek için, öğrencilerin çatışma çözme beceri puanları ve sosyal beceri puanları ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi

kullanılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının okul türüne, sınıf düzeyine, sosyoekonomik düzeye ve ikamet ettikleri yere göre anlamlı olarak farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve algılanan anne baba tutumuna göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Duygusal zeka alt boyutlarının ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için Tukey Post Hoc Testi uygulanmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumları verilmiştir. Bu amaçla frekans dağılımları ve değişkenler arasındaki çapraz ilişkiler tablolar şeklinde sunulmuştur. Her tablonun altında tablo ile ilgili önemli neticeler sunulmuş ve yorumlamalar yapılmıştır.

Çatışma Çözme, Sosyal Beceri ve Duygusal Zekâ İle İlgili Bulgular

Tablo 16. *Korelasyon Analizi Sonucu*

	Duyguların Farkında Olma	Duyguları Yönetme	Kendini Motive Etme	Empati	İlişkileri Kontrol Etme
Saldırganlık	-.23**	-.127*	-.22*	.31**	-.37**
Problem Çözme	.27**	.41**	.31**	.33**	.48**
Çatışma Becerileri Toplam	.31**	.33**	.30**	.35**	.33**
Sosyal Kural	.02	.05	-.02	.02	.31*
Sosyal Hoşlanırlık	.13*	.011	.034	.35*	.30*
Sosyal Açık Sözlülük	.32*	.28*	.33*	.34*	.35*
Sosyal Beceri Toplam Puan	.31*	.31*	.24*	.34*	.30*

Tablo 16 incelendiğinde saldırganlık ile duyguların farkında olma ($r = -.23, p < .01$), duyguları yönetme ($r = -.127, p < .05$), kendini motive etme ($r = -.22, p < .05$), empati ($r = .31, p < .01$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu arasında ($r = -.037, p < .01$) negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Problem çözme ile duyguların farkında olma ($r = .27, p < .01$), duyguları yönetme ($r = .41, p < .01$), kendini motive etme ($r = .31, p < .01$), empati ($r = .33, p < .01$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu ($r = .48, p > .05$) arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Çatışma çözme becerileri toplam puanı ile duyguların farkında olma ($r = .31, p < .01$), duyguları yönetme ($r = .33, p < .01$), kendini motive etme ($r = .30, p < .01$), empati ($r = .35, p < .01$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu ($r = .33, p > .05$) arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından sosyal kural ile duygusal zekânın alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı bulunmuştur. Sosyal hoşlanırlık ile duyguların

farkında olma ($r = .13$, $p < .05$), empati ($r = .35$, $p < .05$) ve ilişkileri kontrol etme ($r = .35$, $p < .05$) arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal açık sözlülük ile duyguların farkında olma ($r = .32$, $p < .05$), duyguları yönetme ($r = .28$, $p < .05$), kendini motive etme ($r = .33$, $p < .05$), empati ($r = .34$, $p < .05$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu ($r = .48$, $p > .05$) arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal beceri toplam puanı ile duyguların farkında olma ($r = .31$, $p > .05$), duyguları yönetme ($r = .31$, $p > .05$), kendini motive etme ($r = .24$, $p > .05$), empati ($r = .34$, $p < .05$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu ($r = .30$, $p > .05$) arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Duygusal Zekânın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Bulguları

Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlendiği için değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Duygusal Zekânın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular*

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p
Sabit	61.04	2.61	-	23.35	.00
Saldırganlık	-.12	.61	.87	1.72	.31
Problem Çözme	.11	.057	.11	2.99	.02
Çatışma Çözme	-.13	.044	-.14	-.76	.44
Toplam Puan					
Sosyal Kural	.17	.032	.16	2.17	.25
Sosyal Hoşlanırlık	.21	.05	.23	3.42	.04
Sosyal Açık Sözlülük	.15	.06	.12	4.25	.03
Sosyal Beceri Toplam Puan	.21	.05	.24	5.18	.02

R= .38, R²= .27, F= 7.181, p>.05

Tablo 17 incelendiğinde problem çözme becerileri ve sosyal becerilerin duygusal zekânın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R = .38$, $R^2 = .27$, $F = 7.181$, $p > .05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda problem çözme becerileri ve sosyal becerilerin öğrencilerin duygusal zekâlarının toplamda % 27’sini açıkladığı ve duygusal zekâ üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Buna karşın saldırganlık ve çatışma çözme

becerilerinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri ve Sosyal Becerileri İle Duygusal Zekâları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çatışma çözme beceri puanları ve sosyal beceri puanları ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmış ve bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Duygusal Zekânın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular*

Değişken	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	61.049	2.61	-	23.35	.00
Problem Çözme	.113	.057	.119	1.99	.04
Çatışma Toplam Puan	-.133	.044	-.145	-	.44

R= .09, R²= .02, F= 2.181, p>.05

Tablo 18 incelendiğinde problem çözme becerileri ve toplam çatışma becerilerinin duygusal zekânın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($R = .09$, $R^2 = .02$, $F = 2.181$, $p > .05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda çatışma çözme becerilerinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkek ya da kız olma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve bulgular Tablo19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. *Cinsiyete İlişkin Bulgular*

	Değişken	N	X	Ss	T	p
Duyguların	Kız	230	16,16	3,24	3,18	.00
Farkında Olma	Erkek	211	15,21	3,00		
Duyguları	Kız	230	14,82	2,91	-.48	.65
Yönetme	Erkek	211	14,96	3,19		
Kendini Motive	Kız	230	15,47	2,71	1.46	.29
Etme	Erkek	211	15,05	3,27		
Empati	Kız	230	15,19	2,64	.45	.64
	Erkek	211	15,07	3,20		
İlişkileri Kontrol	Kız	230	14,72	2,98	-.59	.55
Etme	Erkek	211	14,89	3,09		

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının yalnızca duyguların farkında olma alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($t = 3.18$, $p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde kızların puan ortalamalarının ($X = 16.16$) ve erkeklerin puan ortalamalarının ise ($X = 15.21$) olduğu ve kızların erkeklere oranla duygularının daha fazla farkında oldukları söylenebilir. Buna karşın duyguları yönetme ($t = -.48$, $p > .05$), kendini motive etme ($t = 1.46$, $p > .05$), empati ($t = .45$, $p > .05$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu ($t = -.59$, $p > .05$) puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir değişme olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

	Değişken	N	\bar{x}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duyguların Farkında Olma	9	153	15,35	2,79	6.41	.00	A<C
	10	124	16,65	3,60			A<D
	11	117	17,31	3,13			B<C
	12	47	17,44	3,02			B<D
Duyguları Yönetme	9	153	14,67	3,06	1.06	.36	
	10	124	15,13	3,19			
	11	117	15,08	2,79			
	12	47	14,45	3,16			
Kendini Motive Etme	9	153	15,17	3,00	1.40	.24	
	10	124	14,82	2,69			
	11	117	15,71	3,22			
	12	47	15,68	3,08			
Empati	9	153	14,01	2,99	4.23	.03	A<C
	10	124	15,35	3,01			A<D
	11	117	16,85	3,02			B<D
	12	47	17,60	1,92			
İlişkileri Kontrol Etme	9	53	14,87	2,98	3.67	.01	A<C
	10	24	14,61	3,37			A<D
	11	17	16,94	2,70			B<C
	12	7	16,78	3,14			B<D

A = 9. sınıf öğrencilerinin sınıf içindeki sayı ortalamasını,
 B = 10. sınıf öğrencilerinin sınıf içindeki sayı ortalamasını,
 C = 11. sınıf öğrencilerinin sınıf içindeki sayı ortalamasını,
 D = 12. sınıf öğrencilerinin sınıf içindeki sayı ortalamasını simgelemektedir.

Tablo 20 'ye göre duyguların farkında olma alt boyutunda 11. sınıfların puan ortalaması 9. sınıfların puan ortalamasından daha büyük ($A < C$), 12. sınıfların puan ortalaması 9. sınıfların puan ortalamasından daha büyük ($A < D$), 10. sınıfların puan

ortalaması 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından daha küçük ($B < C$) ve 10. sınıfların puan ortalaması puan ortalaması 12. sınıfların puan ortalamasından daha küçüktür ($B < D$). Empati alt boyutunda 11. sınıfların puan ortalaması 9. sınıfların puan ortalamasından daha büyük ($A < C$), 12. sınıfların puan ortalaması 9. sınıfların puan ortalamasından daha büyük ($A < D$) ve 10. sınıfların puan ortalaması 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından daha küçüktür ($B < D$). İlişkileri kontrol etme alt boyutunda 11. sınıfların puan ortalaması 9. sınıfların puan ortalamasından daha büyük ($A < C$), 12. sınıfların puan ortalaması 9. sınıfların puan ortalamasından daha büyük ($A < D$), 10. sınıfların puan ortalaması 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından daha küçük ($B < C$) ve 10. sınıfların puan ortalaması puan ortalaması 12. sınıfların puan ortalamasından daha küçüktür ($B < D$). Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma alt boyutunda ($F = 6.41, p < .05$), empati alt boyutu ($F = 4.23, p < .05$) ve ilişkileri kontrol etme ($F = 3.67, p < .05$) alt boyutunda öğrenim görülmekte olan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir.

Duygusal zekâ alt boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkın nedenini tespit etmek amacıyla Tukey Post Hoc Testi uygulanmış ve duyguların farkında olma alt boyutunda 9.sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olarak elde edilmiştir. Empatide ise 9. Sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamalarının 11. ve 12. sınıfta öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu 10. Sınıfta öğrenim görenlerin ise sadece 12. Sınıfta öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. İlişkileri kontrol etmede ise 9.sınıf öğrencilerinin ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olarak görülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda sınıf düzeyinin öğrencilerin duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Buna karşın, duyguları yönetme alt boyutunda ($F = 1.065, p > .05$) ve kendini motive etme alt boyutunda ($F = 1.408, p > .05$) öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları İle Yaşları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşlarının duygusal zekâ puanları üzerindeki etkisi incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi kullanılmış ve bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

	Duyguların Farkında Olma	Duyguları Yönetme	Kendini Motive Etme	Empati	İlişkileri Kontrol Etme
Yaş	.32*	.44*	.32*	.38*	.28*

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin yaşları ile duyguların farkında ($r = .32$, $p < .05$), duyguları yönetme ($r = .44$, $p < .05$), kendini motive etme ($r = .32$, $p < .05$), empati ($r = .38$, $p < .05$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutu ($r = .28$, $p < .05$) arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin yaşlarının artması ile birlikte duygusal zekâlarının da arttığı şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

	Değişken	N	\bar{x}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duyguların Farkında Olma	KAL	443	16,35	3,46	4.80	.09	A<C
	İHL	161	15,52	2,83			
	KML	138	15,25	3,11			
Duyguları Yönetme	KAL	143	15,23	2,96	4.78	.02	A>BA>C
	İHL	161	14,65	3,06			
	KML	138	14,83	3,09			
Kendini Motive Etme	KAL	143	15,87	2,90	4.31	.01	A>BA>C
	İHL	161	15,04	2,75			
	KML	138	14,93	3,29			
Empati	KAL	143	15,08	3,20	1.04	.95	
	İHL	161	15,14	2,25			
	KML	138	15,19	3,28			
İlişkileri Kontrol Etme	KAL	143	15,16	3,16	1.75	.17	
	İHL	161	14,51	2,68			
	KML	138	14,79	3,26			

A = Kağızman Anadolu Lisesi ortalamasını,

B = İmam Hatip Lisesi ortalamasını,

C = Kağızman Meslek Lisesi ortalamasını simgelemektedir.

Tablo 22'ye göre duyguların farkında olma alt boyutunda Kağızman Anadolu Lisesi'nin puan ortalaması Kağızman Meslek Lisesi'nin puan ortalamasına göre daha küçüktür ($A < C$). Duyguları yönetme alt boyutunda Kağızman Anadolu Lisesi'nin puan ortalaması İmam Hatip Lisesi'nin puan ortalamasından daha büyük ($A > B$) ve Kağızman Anadolu Lisesi ortalaması Kağızman Meslek Lisesi'nden daha büyüktür ($A > C$). Kendini motive etme alt boyutunda Kağızman Anadolu Lisesi'nin ortalaması İmam Hatip Lisesi'nden daha büyük ($A > B$) ve Kağızman Anadolu Lisesi ortalaması Kağızman Meslek Lisesi'nden daha büyüktür ($A > C$). Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma alt boyutunda ($F = 4.80, p < .05$), duyguları yönetme alt boyutunda ($F = 4.78, p < .05$), kendini motive etme alt boyutunda ($F = 4.31, p < .05$) öğrenim görülmekte olan okul türüne göre anlamlı farklılaştığı elde edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey Post Hoc Testi uygulanmış ve duyguların farkında olma alt boyutunda Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının meslek lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Kendini motive etme ve duyguları yönetme alt boyutlarında ise Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının imam hatip lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilişkileri kontrol etme ve empati alt boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenim görülmekte olan okul türünün öğrencilerin duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşıp Farklanmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23. *Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Bulgular*

	Değişken	\bar{x}	Ss	F	P	Anlamlı Fark	
Duyguların Farkında Olma	Düşük	43	16,35	3,46	4.80	.00	A>C
	Orta	61	15,52	2,83			
	Yüksek	38	15,25	3,11			

Tablo 23. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Bulgular (Devamı)

Duyguları Yönetme	Düşük	43	15,23	2,96	1.41	.24		
	Orta	61	14,65	3,06				
	Yüksek	38	14,83	3,09				
Kendini Motive Etme	Düşük	43	15,87	2,90	4.31	.01	A>B	
	Orta	61	15,04	2,75				A>C
	Yüksek	38	14,93	3,29				
Empati	Düşük	43	15,08	3,20	.04	.95		
	Orta	61	15,14	2,25				
	Yüksek	38	15,19	3,28				
İlişkileri Kontrol Etme	Düşük	43	15,16	3,16	1.75	.17		
	Orta	61	14,51	2,68				
	Yüksek	38	14,79	3,26				

A = Düşük ekonomiye sahip öğrencilerin ortalamasını,
 B = Orta ekonomiye sahip öğrencilerin ortalamasını,
 C = Yüksek ekonomiye sahip öğrencilerin ortalamasını simgelemektedir.

Tablo 23'e göre duyguların farkında olma alt boyutunda yüksek ekonomiye sahip öğrencilerin puan ortalamaları düşük ekonomiye sahip öğrencilerin ortalamalarından daha düşüktür ($A > C$). Kendini motive etme alt boyutunda düşük ekonomiye sahip öğrencilerin puan ortalamaları orta ekonomiye sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha büyük ($A > B$) ve düşük ekonomiye sahip öğrencilerin puan ortalamaları yüksek ekonomiye sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha büyüktür ($A > C$). Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma ($F = 4.80, p > .05$), duyguları yönetme ($F = 1.41, p > .05$), kendini motive etme ($F = 4.31, p > .05$), empati ($F = .04, p < .05$) ve ilişkileri kontrol etme ($F = 1.75, p > .05$) alt boyutlarında sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşma olmadığı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının İkamet Ettikleri Yere Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının ikamet ettikleri yere göre anlamli farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24. İkamet Edilen Yer Değişkenine İlişkin Bulgular

	Değişken	N	\bar{x}	Ss	f	P
Duyguların Farkında Olma	Köy	203	15,51	3,15	.76	.46
	Mahalle	121	15,90	2,75		
	Şehir	110	15,87	3,62		
Duyguları Yönetme	Köy	203	14,88	2,98	.20	.81
	Mahalle	121	15,03	3,15		
	Şehir	110	14,77	3,10		
Kendini Motive Etme	Köy	203	15,28	3,08	.13	.87
	Mahalle	121	15,28	2,81		
	Şehir	110	15,45	3,03		
Empati	Köy	203	15,36	3,07	1.28	.27
	Mahalle	121	14,85	2,64		
	Şehir	110	15,00	2,97		
İlişkileri Kontrol Etme	Köy	203	14,59	2,95	1.06	.34
	Mahalle	121	15,09	3,08		
	Şehir	110	14,89	3,20		

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma ($F = .76$, $p > .05$), duyguları yönetme ($F = .20$, $p > .05$), kendini motive etme ($F = .13$, $p > .05$), empati ($F = 1,28$, $p > .05$) ve ilişkileri kontrol etme ($F = 1.06$, $p > .05$) alt boyutlarında ikamet edilen yere göre anlamli farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ikamet edilen yerin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Duygusal Zekâ Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamli farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve bulgular Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	x^2	P
Duyguların Farkında Olma	Okumamış	141	219,35	.86	.86
	İlkokul	199	218,93		
	Ortaokul	67	231,90		
	Lise	28	208,14		
	Üniversite	4	179,75		
Duyguları Yönetme	Okumamış	141	212,46	.10	.10
	İlkokul	199	210,72		
	Ortaokul	67	244,93		
	Lise	28	253,73		
	Üniversite	4	294,13		
Kendini Motive Etme	Okumamış	141	218,10	.33	.33
	İlkokul	199	218,17		
	Ortaokul	67	211,31		
	Lise	28	248,43		
	Üniversite	4	324,63		
Empati	Okumamış	141	218,61	.83	.83
	İlkokul	199	217,47		
	Ortaokul	67	219,10		
	Lise	28	239,55		
	Üniversite	4	273,00		
İlişkileri Kontrol Etme	Okumamış	141	224,16	.12	.12
	İlkokul	199	206,30		
	Ortaokul	67	243,62		
	Lise	28	226,43		
	Üniversite	4	314,13		

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma alt boyutunda ($x^2 = 1.86$, $p > .05$), kendini motive etme alt boyutunda ($x^2 = 4.33$, $p > .05$), duyguları yönetme alt boyutunda ($x^2 = 7.10$, $p > .05$), empati alt boyutunda ($x^2 = 1.83$, $p > .05$) ve ilişkileri kontrol etme alt boyutunda ($x^2 = 7.12$, $p > .05$) anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olmadığı elde edilmiştir. Böylece anne eğitim düzeyinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Duyusal Zekâ Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular*

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Duyuların Farkında Olma	Okumamış	47	235,97	1.66	.79
	İlkokul	211	218,47		
	Ortaokul	114	218,89		
	Lise	50	223,51		
	Üniversite	17	192,00		
Duyuları Yönetme	Okumamış	47	219,77	3.08	.54
	İlkokul	211	212,34		
	Ortaokul	114	226,93		
	Lise	50	242,79		
	Üniversite	17	202,18		
Kendini Motive Etme	Okumamış	47	218,49	3.46	.48
	İlkokul	211	218,80		
	Ortaokul	114	221,53		
	Lise	50	205,63		
	Üniversite	17	271,03		
Empati	Okumamış	47	214,05	3.90	.41
	İlkokul	211	221,15		
	Ortaokul	114	222,82		
	Lise	50	198,59		
	Üniversite	17	266,29		
İlişkileri Kontrol Etme	Okumamış	47	236,52	4.21	.37
	İlkokul	211	208,46		
	Ortaokul	114	230,96		
	Lise	50	233,23		
	Üniversite	17	205,12		

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma alt boyutunda ($x^2 = 1.66$, $p > .05$), duyguları yönetme alt boyutunda ($x^2 = 3.08$, $p > .05$), kendini motive etme alt boyutunda ($x^2 = 3.46$, $p > .05$), empati alt boyutunda ($x^2 = 3.90$, $p > .05$) ve ilişkileri kontrol etme ($x^2 = 4.21$, $p > .05$) alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece baba eğitim düzeyinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Algılanan Anne Baba Tutumuna İlişkin Bulgular

	Değişken	N	Sıra ortalaması	x	P
Duyguların Farkında Olma	Şiddetli ret	13	255,27	1.60	.80
	Kayıtsız ve pasif	5	194,90		
	Baskııcı-otoriter	72	225,01		
	Dengesiz	25	208,46		
	Kabul edici-demokratik	323	218,07		
Duyguları Yönetme	Şiddetli ret	13	260,54	7.99	.09
	Kayıtsız ve pasif	5	345,00		
	Baskııcı-otoriter	73	217,09		
	Dengesiz	25	187,38		
	Kabul edici-demokratik	341	218,93		
Kendini Motive Etme	Şiddetli ret	13	229,00	1.76	.77
	Kayıtsız ve pasif	5	241,70		
	Baskııcı-otoriter	73	224,80		
	Dengesiz	25	189,60		
	Kabul edici-demokratik	341	219,91		

Tablo 28. Algılanan Anne Baba Tutumuna İlişkin Bulgular (Devamı)

	Şiddetli ret	13	274,58		
	Kayıtsız ve pasif	5	251,80		
Empati	Baskıcı-otoriter	73	217,96	3.29	.51
	Dengesiz	25	202,74		
	Kabul edici-demokratik	341	218,42		
	Şiddetli ret	13	217,58		
İlişkileri	Kayıtsız ve pasif	5	278,10		
Kontrol	Baskıcı-otoriter	73	223,88	2.54	.63
Etme	Dengesiz	25	190,02		
	Kabul edici-demokratik	341	219,98		

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının duyguların farkında olma alt boyutunda ($x = 1.60$, $p > .05$), kendini motive etme alt boyutunda ($x = 1.76$, $p > .05$), duyguları yönetme alt boyutunda ($x = 7.99$, $p > .05$), empati alt boyutunda ($x = 3.29$, $p > .05$) ve ilişkileri kontrol etme ($x = 2.54$, $p > .05$) alt boyutunda algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda algılanan anne baba tutumunun öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesine yönelik elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar, geliştirilen öneriler ve bulgulara yönelik yapılan tartışma yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma lise öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisini, sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisini ve duygusal zekânın çeşitli değişkenler açısından ilişkisini değerlendirmek için yapılmıştır.

Çatışma çözme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin tartışılması.

Çatışma çözme alt boyutu olan saldırganlık ile duygusal zekâ alt boyutları; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkileri kontrol etme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yani bireyin duygusal zekâsı arttıkça saldırgan davranışlarının azaldığı saptanmıştır. Çatışma çözme alt boyutu olan problem çözme ile duygusal zekâ alt boyutları; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkileri kontrol etme arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bireyin duygusal zekâsı arttıkça problem çözme beceri düzeyi de artmaktadır. Çatışma çözme becerileri toplam puanı ile duygusal zekâ alt boyutları; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkileri kontrol etme arasında olumlu yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Tüm sonuçlar karşılaştırıldığında çatışma çözme becerisi ile duygusal zekâ arasında ilişki olduğu ve duygusal zekâ düzeyi arttıkça çatışma çözme beceri düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Kendi duygularının farkında olan, başkalarının duygularını anlayan ve duygularını yönetebilen bir birey çatışma yaşadığında bu çatışmayla daha sağlıklı bir şekilde baş etmeye çalışır. Çünkü çatışma yaşamak normal bir durumdur ve etkileşim içerisindeki insanlar arasında da çatışma söz konusu olabilir. Ancak etkili iletişim kurabilen karşısındakini anlayabilen bir birey yıkıcı değil daha yapıcı davranışlarda ve tepkilerde bulunur. Yani daha az saldırganca davranışlar gösterir ve problemlerine daha etkili çözüm yolları bulabilir. Bu sebeple çatışma çözme becerisi ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkinin var olması beklenen bir sonuçtur.

İlgili alanyazın incelendiğinde çatışma çözme becerileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Ve bu araştırmalara göre çatışma çözme becerileri ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kiyе ve Demir (2018)'in 7. sınıf öğrencileri düzeyinde duygusal zekâ ile çatışma çözme davranışı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre inceledikleri araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâsı ile çatışma çözme davranışı arasında anlamlı ancak orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Aslan (2008), duygusal zekânın, bireylerarası çatışmayı çözümlene yöntemleriyle ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya göre çatışma çözümlene ile duygusal zekânın alt boyutları duygusal farkındalık ve duygularını olumlu kullanımının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal beceri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin tartışılması.

Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutu sosyal kural ile duygusal zekânın alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı bulunmuştur. Sosyal beceri alt boyutu sosyal hoşlanırlık ile duygusal zekâ alt boyutları; duyguların farkında olma, empati ve ilişkileri kontrol etme arasında olumlu yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ alt boyutları; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkileri kontrol etme ile sosyal beceri alt boyutu sosyal açık sözlülük arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ alt boyutları; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkileri kontrol etme ile sosyal beceri toplam puanı arasında olumlu yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tüm sonuçlar karşılaştırıldığında sosyal beceri ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki olduğu ve sosyal beceri düzeyi arttıkça duygusal zekâ düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Duygusal zekâ ile sosyal beceri aslında birbirini kapsayan kavramlar ve daha çok sosyal beceri duygusal zekânın bir parçası denecek olursa daha doğru ifade edilmiş olur. Bir insanın kendiyile barışık olma lüksünü sağlayan duygusal zekâ ve toplum içerisinde olumlu bir uyum içerisinde yaşamasına olanak tanıyan sosyal becerinin ilişkini olması da bireye bir kimlik kazandırmada önemli bir role sahiptirlerdir. Sosyal beceri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan çalışmalar şöyle örneklendirilebilir: Dicle (2006)'nin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve duygusal zekâ seviyeleri ve bazı değişkenlere göre etkisi adlı çalışmasında sosyal beceri seviyeleri ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Yurdakavuştu (2012)'nin yaptığı çalışmada 'İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ ile sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi' adlı araştırma sonucunda sosyal beceri ile duygusal zekâ arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Schutte ve arkadaşları (2001)'nin duygusal zekâ yetilerini içeren yedi

ayrı araştırma yapmışlardır. Ve üçüncü çalışmada, duygusal zekâları yüksek olan bireylerin, sosyal becerileride oldukça yüksek bulunmuştur.

Duygusal zekâ ile cinsiyet alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.

Cinsiyetin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre kızların erkeklere oranla duygularının daha fazla farkında oldukları söylenebilir.
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Empati ile arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur,

Bu çalışmaya göre cinsiyetin duygusal zekânın alt boyutu olan duyguların farkında olma dışında duygusal zekânın cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bununla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Köksal (2003)'ın ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki adlı çalışmasında duygusal zekâ ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi erkeklerin ve kızların duygusal zekâ puan ortalamalarını birbirine çok yakın olarak bulduğu ancak karşısındakinin duygularını anlama ve duygularını yönetme boyutlarında kızlar lehine bir sonuç elde etmiştir. Özerbaş (2004)'ün durumlu öğrenme kuramını içeren bilişsel çiraklık stratejisinin, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesi arasındaki ilişki adlı çalışmasında duygusal zekâ yeterliliklerinin cinsiyet ile farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Seyis (2011)'in yaptığı ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki adlı çalışmasında kızların duygusal zekâ puan ortalamalarının erkeklerin duygusal zekâ puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erol (2004)'ün üstün yeteneklerde duygusal zekâ ile benlik saygısı arasındaki ilişki adlı çalışmasında duygusal zekânın duyguların farkında olma alt boyutuna göre kızlar lehine bir sonuca ulaşmıştır. Demirsöz (2010)'ün duygusal zekâ ile ilgili öğretmenler adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir.

Biyolojik olarak kızlar erkeklere göre yaklaşık 1-2 sene daha erken ergenliğe girmektedir. Bu durumda duygusal açıdan da kızların erkeklere göre daha duygularını erken tanımalarına olanak sağlar bu durumda duygusal zekâ açısından önemli boyuttur. Çünkü duygusal zekâ demek en başta kendi duygularının farkında olmak demektir. Ancak bir bireyin duygularının farkında olması demek doğru anladığı duygularını doğru ifade edebilme yeteneği de kazandırmaz ya da duyguların farkında olmak demek karşısındaki bireyinde duygularını

doğru anlayabildiği anlamına gelmez. Bir bireyin karakter oluşumunda sadece en önemli faktör cinsiyet olmadığına göre aslında erkek ve kadın için duygusal zekâ değişebilir. Yani bir kadının duygusal zekâsı erkeğin duygusal zekâsından düşük de olabilir yüksek de veya bir fark olmayabilir de bu yüzden cinsiyete göre bir genelleme yapmak demek tüm kadınların duygusal zekâsı erkeklerin duygusal zekâsından yüksektir demek yanlış olur.

Duygusal zekâ ile yaş alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartişılması.

Yaşın Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu,
- Empati ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu,
- Kendini motive etme ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu,
- Duyguları yönetme ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur,

Bu araştırma sonucunda görüldüki öğrencilerin yaşları ile duygusal zekâları arasında ilişki olduğu ve öğrencilerin büyüdükçe duygusal zekâlarında yükselmiştir. Bu sonuğtan insanların yaşı ilerledikçe daha duygularını anlayabilir, duygularını yönetebilir, ilişkilerini kontrol edebilir ve daha iyi düzeyde empati kurabilir çıkarımı yapılabilir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında; Tuğrul (1999)'un yaptığı çalışmada duygusal zekânın; yaş, aile ortamı ve cinsiyet faktörlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre duygusal zekânın aile ortamı, yaş ve cinsiyet faktörlerinden etkisinin olduğu görülmüştür.

Duygusal zekâ ile ailenin ekonomik düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartişılması.

Ailenin ekonomik düzeyinin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Empati ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarla örneklendirildiğinde Bircan (2004)'ın ergenlerin duygusal zekâlarının suç davranışları ve çatışma eğilimleri üzerindeki etkisi adlı çalışmasında da duygusal zekâ sosyo-ekonomik

düzeye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yine Göçet (2006)'ın üniversite öğrencileriyle ilgili yaptığı araştırmada gelir düzeyinin duygusal zekâ üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Ayrıca Taşkın (2008) ve Holmes (1999)'un ailenin ekonomik durumu ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Ekonomik düzeyin bireyin kendini tanıma, duygularının farkında olma, başkalarını anlayabilme ve sağlıklı ilişkiler kurma gibi duygusal zekânın temel becerileri üzerinde etkisinin olduğu düşünülemez. Çünkü maddi imkânı yüksek bireylerinde maddi imkânı düşük bireylerinde ilişkilerinde problem yaşadığı aşikârdır.

Duygusal zekâ ile anne eğitim düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.

Anne eğitim düzeyinin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Empati ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bir bireyin eğitim düzeyi duygusal zekâsına bağlı değildir. Lisans veya yüksek lisans mezunu bir bireyin duygusal zekâ düzeyi düşük olabiliyorken annenin eğitim düzeyinden ziyade duygusal zekâsının ne düzeyde olduğu ve sadece anne eğitim düzeyinin çocuğun duygusal zekâ gelişimine katkı sağladığı söylenemez. Konu ile ilgili benzer sonuçlara ulaşan Köksal (2003) ve Kavcar (2011)'in duygusal zekâ ile babanın eğitimi arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bender'in 2006'da yaptığı çalışmayla, resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile seçilen bağımsız değişkenler ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ile olan etkilenim düzeyleri adlı araştırması sonucunda öğrencilerin toplam duygusal zekâ düzeyleri arasında anne öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediğini bulmuştur. Mencik (2017)'in lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi adlı çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını elde etmiştir.

Duygusal zekâ ile baba eğitim düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.

Baba eğitim düzeyinin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Empati ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur,

Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerin etkisi olmadığı gibi baba eğitim düzeyinin de öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak bu çalışmanın aksine baba eğitim düzeyinin duygusal zekâ üzerinde olumlu etkisi olduğu snucuna ulaşan çalışmalarda mevcut olup baba ve anne eğitim düzeyi arttıkça duygusal zekâlarının arttığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar incelendiğinde; Köksal (2003) ve Kavcar (2011)'in duygusal zekâ ile babanın eğitimi arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bender (2006)'in yaptığı çalışmayla, resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile seçilen bağımsız değişkenler ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ile olan etkilenim düzeyleri adlı araştırması sonucunda öğrencilerin toplam duygusal zekâ düzeyleri arasında baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediğini bulmuştur. Mencik (2017)'in lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi adlı çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını elde etmiştir.

Duygusal zekâ ile algılanan anne baba tutumu alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.

Algılanan ebeveyn tutumunun Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Empati ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Görüldüğü gibi bu çalışma sonucunda öğrencilerin anne-baba tutumunun öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde demokratik ebeveyn tutumuna sahip bireylerin duygusal zekâlarının daha yüksek olarak buldukları görülmüştür. Bu çalışmada ergenlik dönemindeki bireylerle çalışılmıştır. Ergenlik dönemindeki bireylerin en önemli özelliklerinin başında özgüven kazanma çabası gelmektedir. Bu sebeple kendilerini oldukları gibi ifade etmekten kaçınmakta ve daha kusursuz gösterme çabası içine girmektedirler. Hem bu tür etkenler hem de ölçekleri öğrencilerin kendi öğretmenlerinin gözetimi altında doldurmaları isim belirtmemelerine rağmen durumlarını olduğu gibi değil olması gerektiği gibi yansıtılmalarına sebep olmaktadır. Görev yapmakta olduğum kendi okulumda bile öğrencilerin aile yapı oranları bilinenden daha farklı sonuç çıkmıştır. Bu yüzden bu çalışmada duygusal zekâ ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki istenen boyutta değerlendirilememiştir. İncelenen örnek çalışmalar: Erol (2004)'un üstün yeteneklerde duygusal zekâ ile benlik saygısı arasındaki ilişki adlı çalışmasında algılanan anne baba tutumunun duygusal zekâ üzerindeki etkisini demokratik anne baba tutumunda yetişen öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamalarını daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bender (2006)'in yaptığı çalışmayla, resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile seçilen bağımsız değişkenler ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ile olan etkilenim düzeyleri adlı araştırması sonucunda duygusal zekâ ile algılanan anne baba tutumu arasında ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Duygusal zekâ ile ikamet edilen şehir alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.

İkamet edilen şehrin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı bir fark olmadığı,
- Empati ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin ikamet ettiği yerin öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırma küçük bir ilçede yapılmıştır ve katılımcıların büyük çoğunluğu köyde kalan kısmının bir bölümü ilçenin mahallesinde ve çok azı ilçe merkezde ikamet etmektedir. Bu sebeple elde edilen sonuç geçerliliği mutlak olarak değerlendirilmemektedir. Konu ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar incelendiğinde Harrod (2005) gençlerin duygusal zekâ düzeylerini demografik özellikler açısından inceledikleri

çalışmasında duygusal zekâ ile yaşanan yer arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu sonucun tersini elde eden çalışmalarda bulunmaktadır: Bender (2006)'in resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler adlı çalışmasında duygusal zekâ ile yaşanan yer arasında ilişki olduğu ve şehirde yaşayan bireylerin duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Duygusal zekâ ile sınıf düzeyi alt değişkeni arasındaki ilişkinin tartışılması.

Sınıf Düzeyinin Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olmadığı,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı bir fark olmadığı,
- İlişkileri kontrol etme ile arasında anlamlı bir fark olduğu,
- Empati ile arasında anlamlı fark olduğu,
- Duyguların farkında olma ile arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Değerlendirilen verilere göre duyguların farkında olma alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Empati alt boyutunda ise 9. Sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamalarının 11. ve 12. sınıfta öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu 10. Sınıfta öğrenim görenlerin ise sadece 12. Sınıfta öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. İlişkileri kontrol etme alt boyutunda ise 9.sınıf öğrencilerinin ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Yani öğrenciler okula uyum sağladıkça kendilerini belli bir arkadaş grubuna dâhil oldukça veya öğretmenleriyle arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurdukça duygusal zekâ becerileri de artış gösterdiği görülmektedir. Okulda tecrübeli insanlar öğretmenlerin her bir tecrübesinden daha çok faydalanmak daha çok öğrenmeyi artırır ve becerilerin daha fazla gelişimine katkı sağlar. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara incelendiğinde; Deniz ve Yılmaz (2004)'ın üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki adlı araştırma sonucuna göre öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Kaşıkçı ve Avşar (2010) 'ın yaptığı çalışmayla 'Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ' incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneğine diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Duygusal zekâ ile okul türü alt değişkeni arasındaki ilişkiye ilişkinin tartışılması.

Okul türünün Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında:

- Kendini motive etme ile arasında anlamlı fark olduğu,
- Duyguları yönetme ile arasında anlamlı fark olduğu,
- Duyguların farkında olma ile arasında ise anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Değerlendirilen verilere göre duyguların farkında olma alt boyutunda Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının meslek lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kendini motive etme ve duyguları yönetme alt boyutlarında ise Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının İmam Hatip Lisesinde ve Meslek Lisesinde öğrenim görenlere karşı anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın empati ile ilişkileri kontrol etme alt boyutlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenim görülmekte olan okul türünün öğrencilerin duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir. Okul türünün duygusal zekâ üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmalara incelendiğinde bu değişkene göre sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Anadolu Lisesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek oluşu aslında hem başarılı hem daha bilinçli bireyler olmalarına paralellik göstermektedir. Ancak bu sonucun aksine Bender (2006) resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri adlı çalışmasında duygusal zekânın okul türüne göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Öneriler

Lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre şu öneriler yapılabilir:

Uygulayıcılara yönelik öneriler.

1. Okullarda öğrenciler arasında yaşanan sorunların oranını azaltmak için öğrencilere okulun ilk aylarında sosyal beceri eğitimi verilebilir.
2. Okullardaki disiplin sorunu yaşayan öğrencilerin çatışma çözme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanabilir.
3. Okullarda öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Öğrencilerin akademik başarıları ile çatışma zme becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
2. Anne babalar ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri karşılaştırılıp aralarındaki ilişki araştırılabilir.
3. Okullarda uzun süre boyunca yapılan gözlemlerle ebeveyn tutumlarının öğrencilerin duygusal zekâları üzerine etkisi incelenebilir.
4. Duygusal zekâ düzeyinin yükseltilmesine etki eden etmenler araştırılabilir.
5. Akran zorbalığı ile sosyal beceri arasındaki ilişki incelenebilir.
6. Duygusal zekânın cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla daha doğru sonuçlar için araştırma kardeşler üzerinde yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 105020)
- Açıkgöz, Ö. (2013). *11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 345544)
- Adıgüzel, E. (2011). *Öğrencilerin duygusal zekâ ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 310788)
- Aldridge, S. J. & Campbell, H. J. (1995). A social skills and assertiveness group for 9- to 11-year-old children: implications for training. *Psychiatric Bulletin*, 19 (8), 485-487.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, S. C. & Schaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 9 (14), 133-154.
- Arbak, Y. & Çakar, U. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 23-48.
- Aslan, M. & Özata, Ş. (2006). Sağlık yöneticilerinde duygusal zekâ boyutlarının coopersawaf haritasıyla araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9 (2), 197-222.
- Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatışmayı çözümüyle ilişkili midir? schutte'nın duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.
- Azarmi, S. (2004). *The use of emotional intelligence in english language teaching* (Master thesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 145188)
- Balyan, M. (2009). *İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.260156)
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 100442)
- Bedir, D. (2008). *Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerisi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme beceri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 235177).
- Bender, T. M. (2006). *Resim-iş eğitim öğrencilerinde duygusal zekâ veyaraticılık ilişkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 187178)

- Bircan, S. (2004). *Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 145139)
- Boylan, C. & Loughrey, O. (2007). Developing emotional intelligence in gp trainers and regisrars. *Teaching Exchange*, 7 (3), 745-748.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal zekânın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 107400).
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 278478)
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 112841)
- Çetinkaya, Ö. & Alparlan, M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 363-377
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.218747)
- Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 412055)
- Coşkun, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 279281)
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 211616)
- Çoban, R. (2002). *Theeffect of conflict resolution training program on elementary school students' conflict resolution strategies* (Yüksek lisanstezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 123075)
- Chung, C. H. & Watkins D. (1995). Evaluating a social skills training program for hongkong students. *Journal of Social Psychology*, 135 (4), 527-528.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 172849)
- DiNatale, S. M. (2000). *The impact of an emotional learning curriculum on theemotional intelligence of adolescents*. Doctoral dissertation in Health Science with aspecialization in developmental psychology, The Union Institute, Cincinnati, Ohio. (UMI No. 9999319)
- Donaldson, W., Feilder, F. & Bond, E. J. (2004). The importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guldance Counselling*, 32 (2), 187-203.

- Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 231-252.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (1), 209-230.
- Duman, E. (2003). *Emotional intelligence as a dimention in efl* (Masterthesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 133750)
- Elliot, T. R. & Gramling, S. E. (1990). Personal assertiveness and he effects of social supportamong college students. *Journal of Counselling Psychology*, 37 (4), 427-436.
- Eniola, M. & Adebisi, K. (2007). Emotional intelligence and goal setting-aninvestigation into interventions to increase motivation to work among visuallyimpaired students in nigeria. *British Journal of Visual Impairment*, 25 (3), 249-253.
- Ergin, B. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 35-42.
- Ersanlı, E. (2003). *Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 134969)
- Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklerde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 147091)
- Freud, S. (2015). *Mutluluk dediğimiz şey* (1. Baskı). İstanbul: Aylak Adam Yayınevi.
- Gazioğlu, G. (2008). *Bariş ve çatışma çözümlene eğitiminin duygusal zekâ, benlik kavramı ve çatışma çözümlene becerilerine olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 231879)
- Gazioğlu, E. İ. & Köksal, A. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 133-146.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- Gençdoğan, B. (2008). Psychometric properties of the turkish version of the children's self-report social behavior and personality, 36 (7), 955-964.
- Gillespie, C. W. & Chick, A. (2001). Using peers to mediate conflict resolution in a head start classroom. *Childhood Education*, 77 (4), 192-195.
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ neden ıq'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 186622)
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zekâ yetenekleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 204769)
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 235823)
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisi etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 249948)

- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 215665)
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ (liderlik özellikleri ile duygusal zekâlı liderlere ulaşılması) Türk silahlı kuvvetlerinde örnek bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 162949)
- Harrod, S. (2005). Anexploration of adolanscent in emotional intelligencein relations to demographic characteristics adolescence, *40* (159), 503-512.
- Hafizoğlu, Ş. (2007). *The relationship among intelligence, psychologicaladjustment and behavior problems during adolescence* (Master thesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 206292)
- Hasdemir, A. (2005). *Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 188385)
- Hiloğlu, S. & Önder, F. C. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordama da sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *Elementary Education Online*, *9* (3), 1159-1173.
- İşmen, E. A. & Köksal, A. (2007). Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7* (1), 133-146.
- Jupp, J.J. & Griffiths, M. D. (1990). Self-concept changes in shy, socialy isolatedadolescents following social skills training emphasis role plays. *Australian psychologist*, *25* (2), 165-177.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of theresearch. *Review of Educational Research*, *66* (4), 459-506.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal zekâ: Baron ölçeği uyarlaması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 330194)
- Kaufhold, A. & John, R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, *125* (4), 615-626.
- Karabulutlu, S., Yılmaz, A. & Yurttaş, E. Y. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile - problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *2* (2), 75-79.
- Karahan, F. T. & Özçelik, M. (2006). Bir duygusal zekâ beceri eğitimi programının diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19* (2) , 301-320.
- Kılıçarslan, S., (2014). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisini incelemeye yönelik kuramsal bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, *10* (1), 263-274.
- Korkmaz, G. & Yüksel, M. (1998). Sosyal beceri ve çatışma. *Milli Eğitim Dergisi*, (137), 127-129.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 72371)

- Koruklu, Ö. N. & Aysan, F. (2004). Arabuluculuk eğitiminin empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 21-32.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 140908)
- Kurt, G. (2007). *Ondokuz mayıs üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 214376)
- Lane, P.S., & Mc Whirter, J.J. (1992). A peer mediation model: conflict resolution for elementary and middle school. *Elementary Children School Guidance & Counseling*, Vol: 27.
- Matson, J. L., Anderson, S. J., & Bamburg, J. W. (2000). The relationship of social skills topsychopathology for individuals eith mild and moderate mental retardation. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 46 (1), 15-22.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 186900)
- Meriç, B. (2007). *Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 221506)
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learningdisabilities. 34 (3), 66-70.
- Nelis, D., Quoidbach, J. (2009). Increasing emotional intelligence: how is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47 (66), 36-41.
- Oginska, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stres and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18 (2), 165-175.
- Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 133711)
- Özbulak, B. E., & Serin, N. B. (2011). Okul psikolojik danışmanlarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (2011), 302-312.
- Özyer, K. (2004). *Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik ampirik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 144354)
- Özerbaş, D. H. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 141553)
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 127962)
- Parish, T.S. & Parish, J.G. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students, self conceptsand social skills. *Adolescence*, 26 (102), 441-447.

- Palmer, C. & Roessler, R.T. (2001). Requesting classroom accommodations: self-advocacy and conflict resolution training. *Journal of Rehabilitation*, 66 (3), 38-43.
- Piper, A. M., O'Brien, E., Morris, M. R. & Winograd, T. (2006). A cooperative tablet opcomputer game for social skills development. *Computer Supported Cooperative Work*, 1-10.
- Potter, G. R. (2005). *The impact of an emotional intelligence intervention program on freshmen at a south texas higher education institution*. (Doctoral dissertation). The College of Graduate Studies Texas A&M University. (UMI No. 3204096)
- Rigio, R. E., Tucker, J. & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 695-702.
- Romanczyk, R. G., White, S. & Gillis, J. M. (2005). Social skills versus skilled social behavior: a problematic distinction in autism spectrum disorders. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention-JEIBI*, 2 (3), 177-193.
- Sarıca, A. K. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 226038)
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik*(5. Baskı). Ankara: HYB Yayınları.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 298682)
- Sertel, J. M. & Kurt, G.(2004). *Winpeace barış eğitimi barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.
- Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 410155)
- Süt, M. A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin spor yapma düzeylerine göre sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 352797)
- Scheier, L. M. & Botvin, G. J. (1998). Relations of social skills, personal competence, and adolescent alcohol use: a developmental exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 18 (1), 77-114.
- Schutte, N. S. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality And Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Şentürk, S. S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 254020)
- Tezcan, D. (2004). *Duygusal zekâ ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 144370)
- Toktamış, A. (2008). *Ergenlik dönemi öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 227451)
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 302910)

- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 159115)
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 205776)
- Ünalmiş, M. (2010). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ile sosyal beceri ve şiddete yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 264557)
- Üncü, S. (2007). *Duygusal zekâ ve evlilik doyumu ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 232064)
- Vaughn, S. & Lancelotta, G. (1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: peer-paining versus non-peer painning. *Journal of School Psychology*, 28, 188-191.
- Vincent, D. S. (2003). *The evaluation of a social-emotional intelligence program: effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors*. (Doctoral dissertation) University at Albany, State university of New York. School of Education, Department of Educational and Counseling Psychology. (UMI No. 3108238).
- Woitaszewski, M. C. & Aalsma, S. A. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence skale– adolescent version. *Roeper Review*, 27 (1), 25-30.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. & Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 428-440.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 205674)
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki "İstanbul Anadolu yakası örneği"* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 250343)
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Gazi Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25 (1), 139-146.
- Yıldırım, B. (2015). *Duygusal zekâ*. (1.Baskı). İstanbul: Destek Yayınları.
- Yılmaz, E. & Deniz, E. (2005). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Yılmaz, M. (2002). *Duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zekâ düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 122728)
- Yurdakavuştu, Y. (2012) *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 317708)
- Zeidner, R. D., Gerald, M. & Roberts, M. (2004). Emotional intelligence in the workplace: a critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 371-399.

EKLER

EK-1. Sosyal Beceri Ölçeği

Aşağıda tanımlayıcı bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden istenen, önce cümleyi okuyup sonra cümledeki davranışı ne sıklıkla yaptığınıza karar verip uygun alana çarpı (X) işareti koyarak işaretlemenizdir. Bu bir sınav olmayıp içten ve samimi yanıtlar vermeniz araştırmanın doğruluğu açısından önemlidir.

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Arkadaşım konuşurken onun yüzüne bakarım.					
2. Arkadaşlarım benden hoşlanırlar ve benimle birlikte olmaktan zevk alırlar.					
3. Birisi benim için iyi şeyler yaptığı zaman ona teşekkür ederim.					
4. Eğer arkadaşlarım beni kızdırırsa onlara ya vururum ya da tekme atarım.					
5. Arkadaşlarıma liderlik yapmaktan hoşlanırım.					
6. Oyun oynarken oyunu kurallarına göre oynarım.					
7. Arkadaşlarımın yanına gidince onları rahat bırakmamı veya yanlarından gitmemi isterler					
8. Oyun oynarken kurallara uygun davranmam.					
9. Arkadaşlarım konuştuğu zaman onları dinlerim.					
10. Arkadaşlarımla oyun oynamaktan ve oyuncaklarımı paylaşmaktan mutlu olurum.					
11. Arkadaşlarımı kazara incittiğim zaman özür dilerim.					
12. Arkadaşlarımı oyun oynarken gördüğüm zaman eğer oynamak istiyorsam bende oynayabilir miyim diye sorarım.					
13. Kolayca arkadaş edinirim.					
14. Arkadaşlarımı kasten incittiğim zaman özür dilerim.					
15. Arkadaşlarımın yanına rahatça gelirim ve sohbet edebilirim.					
16. Arkadaşlarım benden hoşlanmazlar.					
17. Arkadaşlarım konuşurken ben ya başkalarıyla konuşurum ya da onun sözünü keserim.					
18. Arkadaşlarım benimle oyun oynamak isterler.					
19. Arkadaşlarımın yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederim.					
20. Arkadaşlarımla oyun oynamak isterim.					
21. Konuşurken çok yüksek sesle konuşurum.					

EK-2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlir.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeye yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.	İyi bir şey yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32.	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					

33.	Duyularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duyularımın etkisi yoktur.					
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılıyorum çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					



EK-3. Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, her ifadeyi dikkatlice okuyun, sonra da genel olarak bu tür durumlarda nasıl davrandığınızı düşünün ve ifadelerin sağ tarafındaki sayılar arasında sizi en iyi tanımlayan seçerek üzerine (X) işareti koyun.

(1) Hiç uygun değil (2) Biraz uygun (3) Orta / kararsızım (4) Çok uygun (5) Çok çok uygun

1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım geliş güzel konuşursa onunla kavga ederim. (1) (2) (3) (4) (5)
2. Sınıfta iki çocuğun bir top başında tartıştıklarını görsem gidip onların yaptığının yanlış olduğunu söylerim. (1) (2) (3) (4) (5)
3. Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafını alsa onunla kavga ederim. (1) (2) (3) (4) (5)
4. Arkadaşımı sınıfta kimse yokken benim cezaletimin ceplerini karıştırdığını görsem neden bunu yaptığını sorarım. (1) (2) (3) (4) (5)
5. Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsabende onun hakkında dedikodu yaparım. (1) (2) (3) (4) (5)
6. Sevdiğim kişi başka bir arkadaşımın yanında bana aptal dese onunla yalnız kaldığımda niçin böyle konuştuğunu sorar ve çok üzülüp üzüldüğümü söylerim. (1) (2) (3) (4) (5)
7. Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim. (1) (2) (3) (4) (5)
8. Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam buna çabucak arkadaşımına neden bunu yaptığını sorarım. (1) (2) (3) (4) (5)
9. Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşımına küserim. (1) (2) (3) (4) (5)
10. İki arkadaşım kavga etseler ve benim bir tarafı tutmama söyleseler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım. (1) (2) (3) (4) (5)
11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsa o arkadaşımınla bir daha konuşmam. (1) (2) (3) (4) (5)
12. Sevdiğim kişi benim bazı hareketlerimden rahatsız olduğunu söylerse onunla bunların neler olduğunu konuşurum. (1) (2) (3) (4) (5)
13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim. (1) (2) (3) (4) (5)
14. Sınıf nöbetçisi olduğum bir gün bir arkadaşımın başka birinin kalemını aldığını görsem o arkadaşımına yaptığının yanlış olduğunu anlatırım. (1) (2) (3) (4) (5)
15. Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim. (1) (2) (3) (4) (5)
16. Sınıfta ödevler verilirken öğretmen yanlışlıkla benim istediğim ödevi başkasına verse ve arkadaşımında kabul etse gidip arkadaşımınla konuşur anlamaya çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5)
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim. (1) (2) (3) (4) (5)
18. Sınıf arkadaşım ailesi ile olan tartışmadan dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşımın ailesiyle konuşması için yardımcı olurum. (1) (2) (3) (4) (5)
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim. (1) (2) (3) (4) (5)
20. Sınıfta düzenlenen bir partiye arkadaşlar bana haber vermeden gitseler onlara neden haber vermediklerini sorup konuşurum. (1) (2) (3) (4) (5)
21. İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım. (1) (2) (3) (4) (5)
22. Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşları tehdit ettiğini duysamsorumu çözecek yetkililerle konuşurum. (1) (2) (3) (4) (5)
23. Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım. (1) (2) (3) (4) (5)
24. Türkçe dersinde oluşturulan münazara gruplarında beni gruba almasalar niçin almadıklarını sorup katılmak istediğimi belirtirim. (1) (2) (3) (4) (5)

EK-4. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sevgili öğrenciler, aşağıda siz ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Bu sorulara vereceğiniz içten ve doğru cevaplar bu araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır. Size uygun olan yanıtı tırnak işaretlerinin içine (X) şeklinde işaretleyebilirsiniz. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

- 1.Cinsiyet:** Kız (1) Erkek (2)
- 2. Yaş.....**
- 3. Sınıf:** 9. (1) 10. (2) 11. (3) 12. (4)
- 4. Okul türü:**Anadolu Lisesi (1)
İmam Hatip Lisesi (2)
Meslek Lisesi (3)
- 5. Sosyoekonomik gelir düzeyi:** Düşük (1) Orta (2)Yüksek (3)
- 6. İkamet yeriniz :** Köy (1)Mahalle (2) Şehir merkezi (3)
- 7. Annenizin Eğitim Düzeyi:**
Okumamış(1) Okuma-yazması var(), Okuma-yazması yok()
İlkokul(2)
Ortaokul(3)
Lise(4)
Üniversite(5)
- 8. Babanızın Eğitim Düzeyi:**
Okumamış(1) Okuma-yazması var(), Okuma-yazması yok()
İlkokul(2)
Ortaokul(3)
Lise(4)
Üniversite(5)
- 9. Aile tutumunuz:**
Şiddetli Reddedici Aile Tutumu(1)
Kayıtsız ve Pasif Aile Tutumu (2)
Baskıcı, Otoriter, Katı ve Sıkı Aile Tutumu (3)
Dengesiz, Kararsız ve Tutarsız Aile Tutumu(4)
Kabul Edici, Güven Verici, Hoşgörülü ve Demokratik Aile Tutumu(5)

ÖZGEÇMİŞ

Saynur BİLGİ, 20.09.1989 yılında Kars İli'nin Kağızman İlçesi'nde dünyaya geldi. İlköğrenimini Kuloğlu İlkokulu'nda, ortaokulu Şehit Refik Cesur İlköğretim Okulunda ve lise öğrenimini Açık Öğretim Lisesi'nde tamamladı. 2008 yılında kazandığı Yakın Doğu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümünden 2012 yılında mezun oldu. Aynı yıl Kağızman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde rehber öğretmen olarak göreve başladı ve halen devam etmektedir.

